

Yhteisarviointi yhteisopetuksessa

– Erään koulun opettajien käsityksiä ja kokemuksia

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Maaliskuu 2020
Venla Wallinmaa

Ohjaaja: Katriina Maaranen



| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta | | |
| Tekijä - Författare - Author Venla Wallinmaa | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Yhteisarviointia yhteisopetuksessa – Erään koulun opettajien käsityksiä ja kokemuksia | | |
| Title Co-assessment in co-teaching – The conceptions and experiences of teachers in one school | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen | Aika - Datum - Month and year 03/2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 s + 2 liites. |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tässä tutkielmassa selvitetään yhteisopettavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia yhdessä arvioimisesta. Kouluarviointi on juuri nyt pinnalla oleva puheenaihe. Tutkielman teko asetui arvioinnin kannalta ajankohtaiseen hetkeen, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 toivat uudistuksen arviointiin siirtämällä painopisteen oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin. Opetussuunnitelman arviointilinjaukset eivät kuitenkaan olleet täysin toimivia, ja tänä keväänä julkaistu korvaava arviointiluku otetaan käyttöön syksyllä. Opettajantyö on perinteisesti nähty itsenäiseksi, yksin tehtäväksi työksi. Yhteisopetus on kahden tai useamman opettajan tasa-arvoisessa yhteistyössä toteuttamaa opetusta, sen suunnittelua sekä oppilaiden arviointia. Tutkimuksissa on todettu, että yhteisopetuksen hyödyt ovat tavoittelemisen arvoisia. Tutkielman keskeisistä käsitteistä johdettiin käsite yhteisarviointi, jolla tarkoitetaan yhteisopetuksessa toteutettavaa arviointityötä. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajien käsityksiä yhteisarvioinnista sekä sen hyötyjä ja haasteita.</p> <p>Tutkimus toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella. Aineisto kerättiin haastattelemalla kolmeatoista erään vantaalaisen alakoulun yhteisopetusta toteuttavaa opettajaa. Haastattelut toteutettiin huhtikuussa 2019 puolistrukturoituina pari- ja ryhmähaastatteluina. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysillä.</p> <p>Opettajat kertoivat yhteisarvioinnista formatiivisena ja summatiivisena arviointina. Arviointiyhteistyötä tehtiin arjessa sekä arviointia suunniteltaessa monipuolisesti. Yhteisopetustiimit myös jakoivat arviointitehtäviä keskenään melko paljon. Formatiivisesta yhteisarvioinnista puhuttiin hieman enemmän kuin summatiivisesta. Käsitykset formatiivisesta yhteisarvioinnista olivat keskenään vaihtelevampia kuin käsitykset summatiivisesta yhteisarvioinnista. Opettajat nimesivät aikaan, työtiimiin ja näkemyseroihin liittyviä haasteita sekä oppilaisiin liittyviä huolia yhteisarvioinnissa. Yhteisarvioinnin hyödyiksi nimettiin sekä opettajien, että oppilaiden hyötyjä. Yhteisarviointi tarjoaa mahdollisuuden työhyvinvoinnin parantumiseen ja arviointityön helpottumiseen. Yhteisarviointi on laadukkaampaa ja tasa-arvoisempaa oppilaille. Hyödyt liittyivät haasteisiin monilta osin siten, että hyödyt koettiin haasteita lieventäviksi.</p> | | |
| Avainsanat – Nyckelord arviointi, yhteisopetus, yhteisarviointi | | |
| Keywords assessment, co-teaching, co-assessment | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Venla Wallinmaa | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Yhteisarviointi yhteisopetuksessa – Erään koulun opettajien käsityksiä ja kokemuksia | | |
| Title Co-assessment in co-teaching – The conceptions and experiences of teachers in one school | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Educational Sciences | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen | Aika - Datum - Month and year 03/2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 90 pp. + 2 appendices |
| <p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>This thesis aims to examine teachers' conception and experiences of co-assessment. School assessment is a surface issue right now. New curriculum in 2014 shifted the focus from the assessment of pupils to the assessment of learning. The new curriculum did not work as well as hoped, so chapter 6 assessment of learning was renewed. The newest version which aims to increase equality will be implemented in the autumn of 2020. Teaching has traditionally been seen as independent work done alone. Co-teaching is a method where two or more teachers plan, teach and assess together in equal collaboration. Studies have shown that the benefits of co-teaching are worth pursuing. The concept of co-assessment was derived from the key concepts of the thesis. The purpose of the study is to examine teachers' perceptions of co-assessment as well as its benefits and challenges.</p> <p>The research was carried out with a phenomenographic research approach. The research material was collected through interviews with 13 teachers in an elementary school in Vantaa. The semi-structured group interviews were held in April 2019. The material was analyzed with phenomenographic analysis.</p> <p>Teachers described co-assessment as a formative and summative assessment. Co-assessment was carried out everyday life and in planning of assessment in various ways. Co-teaching teams also split assessment tasks. Teachers spoke about formative assessment a little bit more than about summative assessment. Formative co-assessment was seen as more diverse and there were more differences of opinion. Conceptions of summative co-assessment were more similar. According to the teachers the challenges of co-assessment are related to time, teamwork, differences of opinion and pupil-related worries. Co-assessment benefits both teachers and pupils. Co-assessment provides an opportunity to improve well-being at work and simplify assessment. Co-assessment is higher quality and more equitable for students. The benefits were related to the challenges in many ways, and were perceived as mitigating them.</p> | | |
| Avainsanat – Nyckelord arviointi, yhteisopetus, yhteisarviointi | | |
| Keywords assessment, co-teaching, co-assessment | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | | |
|-------|--------------------------------------------------------|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | ARVIOINTI | 3 |
| 2.1 | Arvioinnin käsitteestä | 3 |
| 2.2 | Summatiivinen arviointi | 5 |
| 2.3 | Formatiivinen arviointi | 7 |
| 2.4 | Arviointi opetussuunnitelmissa | 8 |
| 2.4.1 | Arviointi Vantaan kaupungin opetussuunnitelmassa | 10 |
| 2.4.2 | Arviointi 2020 | 11 |
| 2.5 | Yhteisarviointi | 13 |
| 3 | YHTEISOPETUS..... | 15 |
| 3.1 | Yhteisopetuksen määritelmää | 15 |
| 3.2 | Yhteisopetus ennen ja nyt..... | 17 |
| 3.3 | Yhteisopetuksen mallit | 19 |
| 3.4 | Yhteisopetus avoimissa oppimisympäristöissä..... | 21 |
| 3.5 | Yhteisopetuksen hyötyjä ja haasteita | 24 |
| 3.5.1 | Yhteisopetuksen hyötyjä..... | 24 |
| 3.5.2 | Yhteisopetuksen haasteita | 25 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 26 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 27 |
| 5.1 | Fenomenografia..... | 27 |
| 5.2 | Tutkimuksen konteksti | 28 |
| 5.3 | Tutkimusjoukko..... | 30 |
| 5.4 | Aineistonkeruu | 31 |
| 5.4.1 | Havainnointi | 31 |
| 5.4.2 | Haastattelu | 32 |
| 5.4.3 | Litterointi..... | 35 |
| 5.4.4 | Yhteenveto haastatteluista | 36 |
| 5.5 | Aineiston analyysi | 37 |
| 6 | KÄSITYKSIÄ YHTEISARVIOINNISTA..... | 44 |
| 6.1 | Formatiivinen yhteisarviointi..... | 44 |
| 6.1.1 | Positiivinen arviointipalaute | 45 |
| 6.1.2 | Oppilaan osallistaminen arviointiin..... | 48 |

| | | |
|-------|----------------------------------------------------------------|----|
| 6.1.3 | Muut formatiiviset yhteisarviointitoimet | 53 |
| 6.1.4 | Tukitoimet..... | 55 |
| 6.1.5 | Formatiivista yhteisarviointia yhteistyönä ja työnjakona | 57 |
| 6.2 | Summatiivinen yhteisarviointi..... | 58 |
| 6.3 | Yhteenveto yhteisarviointikäsityksistä | 61 |
| 7 | YHTEISARVIOINNIN HYÖTYJÄ JA HAASTEITA..... | 65 |
| 7.1 | Yhteisarvioinnin hyötyjä | 65 |
| 7.2 | Yhteisarvioinnin haasteita | 69 |
| 7.3 | Yhteenveto yhteisarvioinnin hyödyistä ja haasteista | 74 |
| 8 | LUOTETTAVUUS..... | 79 |
| 9 | POHDINTAA | 82 |
| | LÄHTEET | 85 |
| | LIITTEET..... | 91 |

TAULUKOT

| | |
|------------------------------------------|----|
| Taulukko 1. Yhteisopetuksen mallit | 19 |
|------------------------------------------|----|

KUVIOT

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kuvio 1. Summatiivinen ja formatiivinen arviointi | 6 |
| Kuvio 2. Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteistö | 7 |
| Kuvio 3. Fenomenografisen analyysin vaiheet | 42 |
| Kuvio 4. Opettajien käsityksiä yhteisarvioinnista formatiivisena arviointina | 45 |
| Kuvio 5. Formatiivinen yhteisarviointi positiivisena palautteena | 47 |
| Kuvio 6. Formatiivinen yhteisarviointi oppilaan osallistamisena arviointiin .. | 49 |
| Kuvio 7. Muut formatiiviset yhteisarviointitoimet .. | 55 |
| Kuvio 8. Tukitoimet osana formatiivista yhteisarviointia .. | 56 |
| Kuvio 9. Summatiivinen yhteisarviointi | 58 |
| Kuvio 10. Yhteisarvioinnin hyötyjä | 66 |
| Kuvio 11. Yhteisarvioinnin haasteita | 70 |

1 Johdanto

Arviointi on paljon puhututtanut aihe opetuslalla jo vuosikymmenien ajan (Luostarinen, 2019, s. 13). Arviointi herättää keskustelua erityisesti juuri nyt, sillä helmikuussa 2020 julkaistiin perusopetuksen opetussuunnitelmaan uudistettu arviointiluku, joka otetaan käyttöön syksyllä. Ouakrim-Soivio (2016, s. 11-12) kuvaili jo edellisiä arviointilinjauksia perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) uudeksi murroskohdaksi kouluarvioinnin kehityksessä. Myös Atjonen (2015, s. 31) on todennut, arviointitoiminta lisääntyy vauhdikkaasti sekä maailmalla, että Suomessa.

Tämän tutkielman teko kohdistui ajanjaksolle, kun arviointi perusopetuksessa oli jatkuvasti suurennuslasin alla. Haastattelujen aikaan käytössä oli vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kokonaisuudessaan. Opetussuunnitelman arviointiluku 6 oli jo päätetty uudistaa. Atjosen ja muiden laaja tutkimus *”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa* julkaistiin huhtikuussa 2019 haastattelujen ollessa meneillään. Uudistettu arviointiluku julkaistiin helmikuussa 2020, kun tutkielman kirjoittaminen oli intensiivisimmillään. Suomesta on puuttunut kattavaa tietoa arvioinnin toteuttamisesta. Ennen kaikkea tietoa on puuttunut siitä mitä oppijat ja opettajat ajattelevat arvioinnista, mitä arviointi on, mikä siinä on hyvin ja mikä kaipaasi muutosta. (Atjonen, Laivamaa, Levonen, Orell, Saari, Suilonen, Tamm, Kamppi, Rumpu, Hietala & Immonen, 2019, s. 20).

Yhteisopetus on arvioinnin tapaan ajankohtainen aihe. Se on ollut viimeisimmän vuosikymmenen ajan pinnalla kasvatustieteellisellä kentällä – kirjallisuudessa, keskusteluissa ja kouluissa. Tämä näkyy yhteisopetusta tarkastelevien julkaisujen määrässä, joka on merkittävä verrattuna aikaisempaan. Myös sanomalehdissä yhteisopetus on tarkastellussa toistuvasti, viime aikoina erityisesti avoimiin oppimisympäristöihin liittyvänä toimintana. Tästä tuorein esimerkki on Helsingin sanomien sunnuntai-osiossa 26.1.2020 julkaistu Jussi Konttisen teksti *”Ei luokkia, ei seiniä. Koulut ovat nyt ”avoimia oppimisympäristöjä”. Kuka niin päätti ja miksi?”*. Artikkelissa niin yhteisopetusta kuin avoimia oppimisympäristöjä syytetään vailla selkeitä päätöksiä ja ohjeita kuin varkain Suomeen tulleiksi muoti-ilmiöiksi. Toisaalta artikkeli ei ole yksiselitteisesti vain kriittinen vaan huomioi myös tähänastiset positiiviset kokemukset sekä sen, että tutkimusnäyttöä kumpaisestakin yksinkertaisesti tarvitaan lisää. Kouluissa yhteisopetusta käytetään työtapana yhä enemmän (Saloviita, 2016, s. 13) ja uusia avoimia oppimisympäristöjä rakennetaan sekä remontoidaan vanhoihin koulurakennuksiin (Kattilakoski, 2018, s. 30; Kuuskorpi, 2013,

s. 37) Molemmat uudistukset liittyvät koko koulua koskevaan oppimiskäytäntöjen- ja ympäristöjen muutoksen. Perinteiselle frontaaliopetukselle, eli yhdelle opettajalle luokan edessä etsitään toimivia vaihtoehtoja. (Kuuskorpi & Nevari, 2018, s. 9). Yhteistyö, sen mallintaminen ja siitä hyötyminen ovat keskeisessä asemassa niin yhteiskunnallisesti kuin sen peilissä: opetussuunnitelmassa (POPS, 2014).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan arvioinnin näyttäytymistä yhteisopetuksen kontekstissa. Alkuvuodesta 2018 tein kandidaatintutkielmani yhteisopettajuudesta ja jatkan sen viitoittamalla tiellä. Kiinnostukseni yhteisopetukseen heräsi alun alkaen töissä, päästesäni työskentelemään sijaisena yhteisopetuksen pariin. Opettajankoulutuksessa kaikki harjoittelut niin ikään tehdään yhteisopetuksena. Kentällä työmahdollisuuksia on yhteisopettajuuden kannalta skaalan ääripäistä tai siltä väliltä: voi päätyä kouluun, jossa työskennellään yksin oman luokan kanssa, tai kouluun, jossa yhteistyö ja yhdessä opettaminen ovat kokoaikaista. Gradua aloittaessa olin laajalti kiinnostunut siitä, miten erilaiset opetuksen ja opettajuuden kulmakivinäkin nähtävät tekijät näyttäytyvät yhteisopetuksen kontekstissa. Alkuvuodesta 2019 pääsin mukaan Helsingin Yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) Vantaan kaupungin kouluissa toteutettavaan tutkimushankkeeseen. Aineisto on kerätty osana *Oppiminen, ryhmittyminen, arviointi ja hyvinvointi suurilla oppimisalueilla*-hanketta. Hankkeeseen osallistumisen kautta tutkielman tarkastelun kohteeksi valikoitui opettajien kokemukset arvioinnista yhteisopetuksessa. Keskeisistä käsitteistä arviointi ja yhteisopetus johdettiin käsite yhteisarviointi, jolla tarkoitetaan yhteisopetuksen puitteissa toteuttavaa arviointiyhteistyötä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää yhteisopettavien opettajien näkemyksiä yhteisarvioinnista. Tarkastelun kohteena olivat opettajien kokemuksiin perustuvat käsitykset yhteisarvioinnista sekä yhteisarvioinnin hyödyt ja haasteet. Tutkimus toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimukseen haastateltiin erään vantaalaisen alakoulun kaikki avoimissa oppimisympäristöissä yhteisopettavat opettajat.

2 Arviointi

Tässä tutkielmassa arviointia tarkastellaan suomalaisessa koulukontekstissa toteutettavaan arviointityöhön rajautuen. Kotimaisella koulutuskentällä on jo pitkään ollut keskeisessä asemassa kaksi osin ristiriidassa keskenään olevaa arviointinäkökulmaa. Ensimmäinen näistä kansainvälisiä trendejä myötäilevistä näkökulmista painottaa formatiivista arviointia eli oppimista tukevaa, kehittävää ja jatkuvaa arviointia. Toisaalta samaan aikaan summatiivinen, näyttöön perustuva ja tuloksellisuuteen tähtäävää arviointi on voimistunut sekä koulutuksessa, että koulutuspolitiikassa. (Atjonen ym., 2019, s. 38; Vedung, 2010.) Tässä luvussa tarkastellaan ensin arviointi-käsitteen määritelmää ja taustaa. Tämän jälkeen tarkastellaan formatiivista ja summatiivista arviointia, sekä arviointia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Luvun lopussa määritellään tässä tutkielmassa keskeinen käsite yhteisarviointi, joka sitoo tutkielman pääkäsitteet yhteisopetuksen ja arvioinnin – yhteen.

2.1 Arvioinnin käsitteestä

Arvioinnilla tarkoitetaan asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua (Esim. Ouakrim-Soivio, 2016, s. 13). Arviointia tapahtuu arkisissa tilanteissa koko ajan. Ihmiset ovat taipuvaisia tekemään osin tiedostamattomasti arvotuksia eri aistein havainnoimastaan ympäristöstään. Atjosen (2015, s. 30) mukaan kaikki inhimillinen toiminta voidaan nähdä perustuvan arviointiin. Ihmiset elävät arvioinnin keskellä, kohteena ja arvioitsijoina, koko elämänsä. Koulu on merkittävä osa tätä arvioinnin ketjua. (Atjonen, 2007, s. 9.) Arvioinnin käsitteistö on melko vaikeaselkoinen ja sen kentälle mahtuu laajalti monitulkintaisia määritelmiä. Arviointi voidaan suppeimmillaan ymmärtää tarkoittavan esimerkiksi vain kokeita ja todistusarvosanoja. Laajimmillaan arviointi nähdään piilo-opetussuunnitelmallisen kulttuurin ilmentymänä, joka pakottaa oppilaita sosiaalisiin rooleihin ja toimii heidän tekojaan hyväksyvänä tai hylkäävänä toimintana. Parhaimmillaan opettajan työssä arviointi on näiden ääripäiden väliin asettuvaa oppimista tukevaa oppilaan parhaaksi toteutettavaa monipuolista arviointitoimintaa. (Atjonen ym., 2019, s. 30.)

Käsitteellä *arviointi* tarkoitetaan kielessä laajasti monia erilaisia tehtäviä, jotka liittyvät tason mittaamiseen ja oppimisprosessin ohjaamiseen palautteen avulla (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10-11). Arviointi sellaisenaan, käsitteenä, tarkoittaa arvon antamista. Arvottaminen on määrittelevässä asemassa, siten että ilman arvottamista, ei toiminta ole arviointia. Mikäli toiminnassa vain kerätään tietoa, ilman sen analysointia ja arvottamista, on kyse seurannasta. Arviointiin sisältyvä arvon antaminen johtaa siis kysymykseen siitä,

mihin arvoihin arviointi perustuu. Koska arvot ovat lähtökohtaisesti yksilöllisiä, perustuu kouluissa tehtävä arviointityö yhteiseen arvopohjaan, joka sisältyy valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. (Atjonen, 2015, s. 48-49.) Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 48) keskeisiä arvoja ovat kriteeriperustaisuus ja arviointi oppimisen tukena sekä arvioinnin monipuolisuus (Atjonen ym., 2019, s. 35-36). Arviointiin perusopetuksen opetussuunnitelmissa syvennyttään tarkemmin luvussa 2.4.

Arviointi rakentuu aina viiden peruskysymyksen kautta: mitä, miksi ja miten arvioidaan, kuka on arvioitsija, ja milloin arviointi tapahtuu (Atjonen, 2015, s. 55-56). Ollakseen oikeudenmukaista arvioinnin on oltava tavoite- ja kriteeriperustaista. Arvioinnin kohteena on siis oppijan edistyminen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin, ja arviointi toteutetaan ennalta asetettujen arviointia auttavien kriteerien perusteella. (Atjonen ym., 2019, s. 35-36.)

Arviointia tarkastellaan usein summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin jakamisen kautta (Atjonen ym., 2019, s. 32). Formatiiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen aikaista, oppimisen tueksi tehtävää arviointia. Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan tapahtuman lopuksi tehtävää arviointia. (Atjonen, 2015, s. 52.) Suomenkielen kahta arvioinnin kentän käsitettä *arviointi* ja *arvostelu* saatetaan käyttää toisilleen synonyymeinä, mutta ne eivät tarkoita samaa, vaan viittaavat erilaisiin arviointitoimiin (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10-11). Arvostelu- ja arviointi-käsitteiden määritelmäero voidaan nähdä summatiivinen ja formatiivinen arviointi jaon kaltaisena. Arvostelulla viitataan tiedon summatiivisuuteen ja täsmälliseen tietämiseen. Arvostelu-käsitettä ei kuitenkaan usein käytetä käsitteeseen liittyvien negatiivisten mielleyhtymien vuoksi. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10-11.) Arviointiin ylipäätään ja erityisesti käsitteeseen arvostelu mielletään liittyvän jonkin kritisointi ja siitä mahdollisesti seuraavat ikävyydet (Atjonen, 2015, s. 30). Arvioinnilla tarkoitetaan laajemmin tiedonsaantiprosessia, jossa saatu tieto voi olla myös likimääräistä. Käytännössä arviointi- ja arvostelu-käsitteiden ero näkyy esimerkiksi ylioppilaskokeissa, sillä ylioppilastutkintolautakunta käyttää yhä systemaattisesti käsitettä arvostelu, tutkinnon summatiivisen luonteen korostamiseksi. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 10-11.) Myös englanninkielen käsitteiden *to assess /assessment* ja *to evaluate /evaluation* määrittelyä voidaan lähestyä samankaltaisesti kuin suomenkielisiä käsitteitä. *Assessment* -arvioinnilla tarkoitetaan yleensä formatiivista arviointia, kun taas *evaluation* viittaa summatiiviseen arviointiin (Atjonen ym., 2019, s. 32-34).

Arviointia voidaan tarkastella ja tarkastellaankin monista muistakin näkökulmista, mutta tavallisimmin puhutaan summatiivisesta ja formatiivisesta arvioinnista (Atjonen ym.,

2019, s. 29.) Esimerkiksi Atjonen (2015) ehdottaa teoksessaan *Kehittävä arviointi kasvatusalalla* formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin rinnalle kehittävän arvioinnin aatetta ja työtapoja. Tavallista on myös keskustelu siitä, onko tärkeämpää arvioida prosessia vai produktia (Atjonen, 2005, s. 144). Arviointia voisi tarkastella myös jakona formaaliin ja informaaliin arviointiin, jolloin formaalilla tarkoitetaan suunniteltua arviointia, jossa tuotetaan dokumentteja sekä informaalilla suunnittelematonta pääasiassa suullista arviointia (Toivola, 2019, s. 42-43).

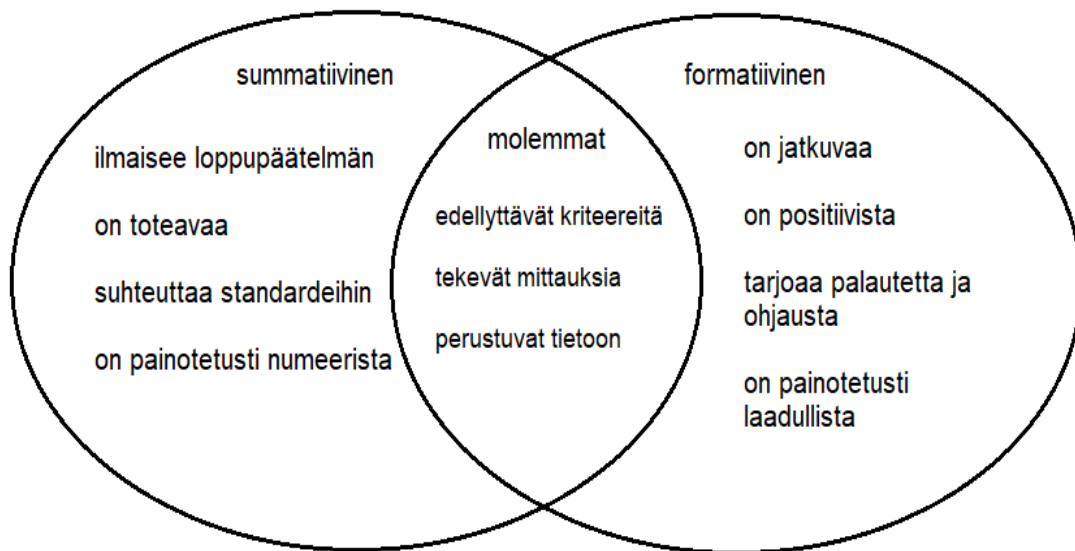
Tässä tutkielmassa tarkastelussa on nimenomaan formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Valintaan ohjasi tutkielman empiirisen osan haastatteluaineisto, jossa tämä jako oli keskeinen teema haastateltujen opettajien puheissa. Valinnan vahvisti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointia käsittelevän luvun 6 uudistaminen. Uudessa arviointiluvussa formatiivinen ja summatiivinen arviointi ovat edeltäjänsä selkeästi keskeisemmässä asemassa. Seuraavissa luvuissa syvennyttään tarkemmin summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin sekä arviointiin perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa.

2.2 Summatiivinen arviointi

Summatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan tapahtuman lopuksi tehtävää arviointia. Kouluissa summatiivinen arviointi on siis esimerkiksi luku- ja kouluvuoden sekä koulutusasteen lopuksi saatavia todistuksia ja yhteenvetoja numeerisista arvosanoista. Summatiivista arviointia tehdään tyypillisesti myös oppimisjakson, esimerkiksi oppiaineeseen liittyvän aihealuekokonaisuuden päätteeksi pitämällä koe, ja testaamalla opittua. (Atjonen, 2015, s. 52.)

Kansainvälisesti kouluarviointia hallitsevat kirjalliset yksilökokeet. Tällöin osaamisesta on dokumentti, johon arviointi perustuu ja johon voidaan tarvittaessa palata. Näin ollen kokeiden asema on kiistaton. Kokeita käytetään erityisesti matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa sekä reaaliaineissa. (Atjonen ym., 2019, s. 38.) Kansainvälisesti vertaillen suomalainen koulujärjestelmä on arviointikulttuuriltaan selvästi vähemmän kontrolloiva. Suomesta puuttuvat kansainvälisesti yleiset kansalliset kokeet, ja arviointikulttuurin painotus on jo pitkään ollut kriteeriperustaisuudessa niin sanotun ”pärstäkerroinarviointin” sijasta. Lisäksi Suomessa ei aseteta kouluja virallisesti paremmuusjärjestykseen. Myös OECD-maiden PISA-arviointeja on hyödynnetty Suomen kouluissa järkevällä ja terveellä tavalla. (Atjonen ym., 2019, s. 21.)

Englannin kielessä arviointisanastossa ovat käytössä käsitteet *to evaluate/evaluation* ja *to assess/ assessment*. Atjonen ja muut (2019, s. 32-34) esittävät mukaillen Trybusta (2018) ja Brookhart & Nitkoa (2015), että assessment-arviointi on jatkuvaa, positiivista, yksilöllistä sekä tarjoaa oppijalle palautetta ja ohjausta oppimiseensa. Assessment-arvioinnissa painottuu laadullinen ote. Evaluation arviointi sen sijaan on toteavaa, ilmaisee loppupäätelmän jostakin, osoittaa puutteita ja suhteuttaa standardeihin. Evaluation-arviointi on pääasiassa numeerisesti ilmaistua. Yhteisiä piirteitä molemmille arviointitavoille on arvioinnin keskeiset kulmakivet: arviointi edellyttää kriteereitä, tekee mittauksia, arviointia jostakin ja perustuu tietoon. (Atjonen ym., 2019, s. 33.) Tähän määritelmään nojautuen evaluation voidaan luontevasti kääntää tarkoittavan summatiivista arviointia ja assessment formatiivista arviointia.



Kuvio 1. Summatiivinen ja formatiivinen arviointi Atjosta ym. (2019, s. 33) mukaillen.

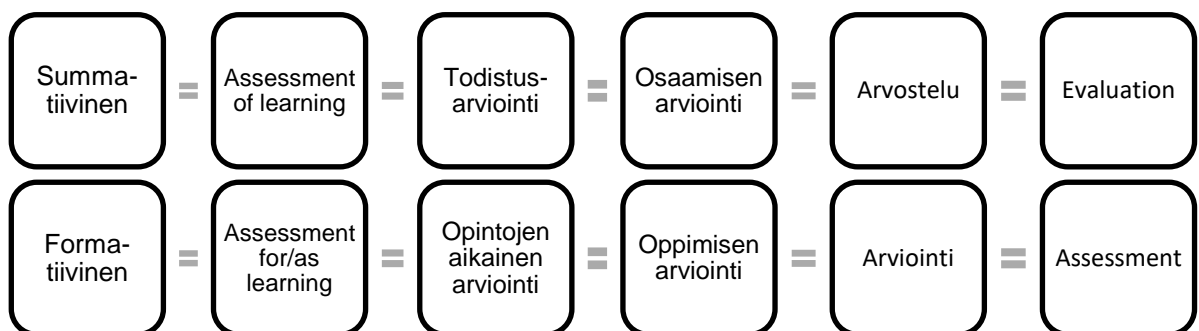
Summatiivinen tai formatiivinen arviointi eivät ole itsessään hyvää tai huonoa. Ongelmia ilmenee silloin, mikäli summatiivisessa arvioinnissa keskitytään vain tietynlaisten tavoitteiden saavuttamiseen. Summatiivinen arviointi jää helposti vain toteavaksi ja siihen liitetään usein vallankäyttöä ja käsityksiä kontrolloinnista. Summatiivista ja formatiivista arviointia tarkastellessa on huomionarvioista se, ettei arviointi automaattisesti ole kriteeriperustaista ja dokumentointia vaan arvioinnin toteuttajan on huolehdittava niiden toteutumisesta. (Atjonen ym., 2019, s. 33-34.) Formativisen ja summatiivisen arvioinnin määrittelyjä ja suhteita havainnollistava kuvio on tältä kannalta ongelmallinen. Esimerkiksi formatiiviseen arviointiin kuuluva palaute ei itsestään selvyytensä ole ohjaavaa ja toimi oppimisen tukena, vaan niiden toteutumiseen on kiinnitettävä huomiota palautteenanto-

tilanteessa. Kuviossa harhaanjohtavana voidaan nähdä myös se, että se ei huomioi formatiivisen arvioinnin mahdollista roolia summatiivisen arvioinnin täydentäjä ja tiedon tuottajana summatiiviselle arvioinnille. (Atjonen ym., 2019, s. 33.)

2.3 Formatiivinen arviointi

Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan oppimisen aikana tapahtuvaa arviointityötä, joka tähtää ohjauksen ja palautteen antoon. Formatiivisen arvioinnin tarkoituksena koulussa on oppilaan oppimisen edistäminen. Arviointi on tällöin oppimista varten tehtävää, joka pyrkii mahdollistamaan uuden oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) käytetään käsitettä opintojen aikainen arviointi, ja tämä voidaan nähdä synonyyminä formatiiviselle arvioinnille. Vaikka formatiivinen arviointi keskittyykin oppimisprosessiin ja rajoittuu tapahtuvaksi sen aikana oppimisen tukemiseksi, sillä on myös välinearvo summatiiviselle arvioinnille. Formatiivisena arviointina kerätty tieto voi toimia täydentävänä tietona summatiivisen arvioinnin osana. (Atjonen ym., 2019, s. 32; Vitikka & Kauppinen, 2017, s. 16.)

Formatiivisesta arvioinnista käytetään englanninkielessä käsitteitä *assessment* (kts. myös luku 2.2.), *formative assessment* sekä *assessment for learning* eli arviointi oppimisen tukena sekä *assessment as learning* eli arviointi oppimisena (Atjonen ym., 2019, s. 32). Formatiivisella arvioinnilla tarkoitetaan prosessin aikana tehtävää arviointia (Atjonen, 2015, s. 52). Koulussa formatiivinen arviointi on siis läsnä arjessa koko oppimisprosessien ajan. Arvioinnin oppimisen aikana tulee viestiä oppilaalle siitä, että hän voi kehittyä ja se on yhteinen tavoite, johon kiinnitetään huomiota. Formatiivisen arvioinnin keskiössä on opettaminen vastuullisesti, siten että oppilas ”pidetään raiteillaan” ja oppilaalle tarjotaan sellaista apua, mitä hän tarvitsee tavoitteiden saavuttamiseksi (Toivola, 2019, s. 40.)



Kuvio 2. Summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteistö Atjosta ym. (2019, s. 30) mukailten.

Atjosta ynnä muita (2019, s. 30) mukaileva kuvio 2 havainnollistaa summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin käsitteistöä, sen moninaisuutta ja yhteyksiä toisiinsa. Toivola (2019, s. 40-41) lähestyy formatiivisen arvioinnin ydintä nostamalla tarkasteluun jälleen arviointi- ja arvostelu-käsitteiden määritelmäerot. Mikäli opettaja tarkastelee oman luokahuoneensa arviointitoimintaa, ja toimintaa voidaan kuvata myös käsitteellä arvostella, lienee tällöin kyse summatiivisesta arvioinnista. Kun arviointi-sanalla paikalla toimisi sana auttaa, on tarkastelussa todennäköisesti formatiivinen arviointi. Toivola (2019, s. 41) esittää myös formatiivisen arvioinnin onnistuneisuuden mittariksi sitä, että mikäli oppilas itse ymmärtää, mistä esimerkiksi todistuksen arvosana hänen kohdallaan muodostuu, on formatiivisessa arvioinnissa onnistuttu. Formatiivinen arviointi pääsee täyteen potentiaaliinsa vain, mikäli opettaja pystyy rakentamaan formatiivisen arvioinnin pysyväksi osaksi luokkansa arviointikulttuuria. (Toivola, 2019, s. 40.)

Formatiivinen arviointi voidaan ymmärtää myös väärin olevan kirjaimellisesti jatkuvaa arviointia. Tällöin oppija asetetaan toistuvasti arviointitilanteisiin, joissa tuotetaan fyysisiä arviointidokumentteja. Tällainen katkeamaton tarkkailu kuormittaa oppijaa psyykkisesti ja kyseenalaistaa hänen autonomiansa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei käytetäkään tästä syystä käsitettä jatkuva arviointi vaan opintojen aikainen arviointi. Jatkuva arviointi on siis arkipuheista peräisin ja virheellinen tulkinta formatiivisesta arvioinnista. (Atjonen ym., 2019, s. 34.) Formatiivisen arvioinnin kohdalla on tärkeä tiedostaa kuitenkin myös se, ettei arviointi milloinkaan voi olla pelkästään opettajan intuitiivista toimintaa, vaan arvioinnin on aina perustuttava tietoon (Vitikka & Kauppinen, 2017, s. 16).

2.4 Arviointi opetussuunnitelmissa

Arvioinnin painopisteissä on tapahtunut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenten aikana. Käsitteestä arvostelu on luovuttu laajalti, ja se on korvautunut arvioinnilla. 1980- ja 1990-luvuilla käytössä olleet käsitteet ”*oppilaan arvostelu*” ja ”*oppilasarvostelu*” vaihtuivat ensin *oppilaan arvioinniksi* ja tämän jälkeen keskiöön on tullut ennen kaikkea oppilaan oppiminen ja oppimisprosessi, entisen oppilaaseen itseensä ja suoritukseen kohdistuneen arvioinnin tilalle. Arvioinnin [arvostelun] tarkoituksena koettiin ennen olevan tehtävänä kertoa oppilaan suoritustaso ja määritellä vähimmäistiedot ja -taidot, painopisteenä vuosiluokalta toiselle ja jatko-opintoihin siirtyminen. Perusopetuksessa siirryttiin käsitteeseen arviointi 1990-luvun lopulla. Arviointi- ja arvostelu-käsitteiden merkitysero opetussuunnitelmissa kiteytyy siihen, että toisin kuin arvostelun, arvioinnin käsitetään sisältävän oppilaan oppimisen tukemisen sekä ohjaavan palautteen. (Ouakrim-Soivio,

2015, s. 11-12.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 46-70) käytössä oleva käsite on *oppimisen arviointi*. Käsitteiden muutos kuvaa arvioinnin tehtävän kehitystä arvosanan antamisesta oppimisprosessin aikana oppilaan ohjaamiseen suuntautuvaksi toiminnaksi. (Ouakrim-Soivio, 2015, s. 11-12.) Tämä muutos ilmentää myös koulun muutosta uutena painopisteenä elinikäinen oppiminen, koulunkäynti elämää varten.

Perusopetuslaki (628/1998, 22 §) säättää, että ”*Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti.*” Perusopetuksessa kaiken arviointitoiminnan keskiössä on oppilaan oppimisen edistäminen. Pedagogisesta näkökulmasta arvioinnin tehtävänä kouluissa on huolehtia siitä, että opetus olisi laadukasta. Laadukkuutta voidaan määritellä yleissivistävässä koulutuksessa oppilaiden monipuolisen inhimillisen kasvun kautta. (Atjonen, 2005, s. 146-147.) Koulu on merkittävä vaikuttaja siinä, minkälainen käsitys oppilaalle muodostuu itsestään oppijana ja ihmisenä (POPS, 2014, s. 46). Oppilaalle voi muodostua niin kutsuttu arviointiura, eli arvioinnit painottuvat toistuvasti joko positiiviseen tai negatiiviseen palautteeseen (Atjonen ym., 2019, s. 29). Monipuolinen arviointi ja ohjaava palaute ovat opettajan keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaan kasvun ja kehittymisen sekä oppimisen tukemiseen. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) linjataan, että kouluissa kehitettävän arviointikulttuurin tulee pyrkiä olemaan rohkaisevaa ja kannustavaa, oppilaiden osallisuutta edistävää sekä keskustelevaa ja vuorovaikutteista. Arviointi-ilmapiiiri tulee rakentaa tavoitteena oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä ja oppimisen edistymisen näkyväksi tuonti koko oppimisprosessin aikana. Keskeiset arvioinnin arvot ovat oikeudenmukaisuus ja eettisyys, joka rakentuu muun muassa monipuolisen arvioinnin kautta sekä arviointitiedon asemasta opetuksen suunnittelussa. (POPS, 2014, s. 46.)

Opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 49-50) arvioinnin kohteita on kolme: oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Edellytyksenä on, että näitä arvioidaan monipuolisesti. Oppimisen arvioinnilla tarkoitetaan sekä opinnoissa edistymisen, että osaamisen arviointia. Lisäksi siihen kuuluu ohjaavan palautteen antaminen. Työskentelyn taitojen oppiminen nimetään yhdeksi keskeisimmistä perusopetuksen tarkoituksista. Sekä oppimista, että työskentelyä, arvioidaan osana oppiainekohtaista arviointia. Käyttäytyminen sen sijaan arvioidaan erikseen. Käyttäytymisen ohjaaminen on keskeinen osa koulun kasvatustehtävää. Käyttäytymisen arvioinnin kohdalla korostetaan erikseen sen tärkeyttä, ettei arviointi kohdistu oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai henkilökohtaisiin ominai-

suuksiin. (POPS, 2014, s. 49-50.) Entisten käsitteiden mukainen oppilaaseen kohdistuneen arvostelun tradition jäljet näkyvät yhä. Oppilaita toisiinsa vertaavasta arvioinnista luovuttiin jo vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Siitä huolimatta arvioinnista keskusteltaessa aihe on yhä toisinaan käsittelyssä. Koululaisten kohteissa arviointi saatetaan yhä nähdä rangaistuksena laiskuudesta tai huonosta käyttäytymisestä. (Vitikka & Kauppinen, 2017, s. 10-11.)

Arviointia tarkastellaan opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 50-51) myös jakona lukuvuoden aikaiseen arviointiin sekä arviointiin sen päättyessä. Jako noudattelee arviointikäsitteistön summatiivinen ja formatiivinen arviointi- jakoa. Lukuvuoden aikaisen arvioinnin todetaan olevan pääasiassa formatiivista arviointia kuitenkin erottelematta, mikä osuus ei ole, tai minkä tulisi olla ja minkä ei. Opintojen aikaisen formatiivisen arvioinnin todetaan kuitenkin olevan oppimista edistävää palautetta, joka edellyttää opettajalta oppimisprosessin havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Oppimista edistävää palaute on laadullista ja kuvailevaa, ratkaisukeskeistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on ohjata oppilaita eteenpäin. Formatiivisen arvioinnin osaksi teroitetaan myös oppilaiden toimijuutta kehittävä itse- ja vertaisarviointitoiminta. (POPS, 2014, s. 50-51.)

Vaikka laaja-alaisen osaamisen tavoitteet ja kehittyminen ovat keskeinen osa opetussuunnitelmaa (POPS, 2014) ei niiden arviointia tarkastella juurikaan. Laaja-alaisen osaamisen arvioinnista todetaan vain toisen ja kuudennen luokan päätteeksi tehtävien arviointien yhteydessä oppilaan tarvitsevan palautetta ja ohjausta laaja-alaisesta osaamisestaan. (POPS, 2014, s. 52-53.) Vaikka oppiainekohtaisissa tavoitteissa tehdään tavoitteenkohtaisesti viittaukset laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen, ei näissäkään tarkastella arvioinnin toteuttamista.

2.4.1 Arviointi Vantaan kaupungin opetussuunnitelmassa

Kaupunkikohtaisissa opetussuunnitelmissa täsmennetään valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. Vantaalla täsmennyksiä on tehty myös koulukohtaisesti. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan tarkastella koulukohtaisia linjauksia haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi. Vantaan kaupungin opetussuunnitelmassa arviointityön kehittäminen nähdään koko koulun toimintakulttuurin kehittämisenä. Kehittämistyötä tehdään vuorovaikutuksessa koko koulun opetushenkilöstön, kotien ja oppilaiden kanssa. Vantaalla on erillinen arviointiohjeistus, jota päivitetään tarvittaessa. (Vantaan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelmat, 2016.)

Oppilaan oppimista tukeva arviointityö perustuu siihen, että siihen osallistuvat yhteistyössä myös oppilas ja huoltajat vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Oppimisen aikainen ohjaava palaute on arvioinnin kulmakivi. Arviointi toimii myös opetuksen toteutusta ohjaavana. Vantaan arviointikulttuurin keskeisimmät asiat ovat itsearviointi, arviointikeskustelu, monipuoliset tavat näyttää osaamista, arvioinnin avulla saatava tieto opetuksen suunnittelun ohjaajana. Vantaan kaupungin opetussuunnitelmassa alleviivataan, että arviointi kohdistuu taitojen ja tietojen arviointiin, ei persoonaan. Kaikki arviointi perustuu opetussuunnitelmaan ja määriteltyihin tavoitteisiin sekä arviointikriteereihin. (Vantaan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelmat, 2016.)

Arjen jatkuvan monipuolisen vuorovaikutuksellisen eli formatiivisen arvioinnin lisäksi Vantaalla annetaan lukuvuositolustuksen sekä kaksi väliarviointia, joista toinen on kirjallinen ja toinen on arviointikeskustelu, johon osallistuvat opettaja, oppilas ja huoltaja. Kirjallisissa arvioinneissa käytetään sanallista arviointia vuosiluokilla 1-5 ja numeroarviointia luokilla 6-9. Alakoulun vuosiluokkien kohdalla korostetaan arvioinnin painopisteeksi kannustavuus ja ohjaavuus. Vantaan koulut käyttävät lukuvuositolustuksissa yhteistä todistuspohjaa. (Vantaan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelmat, 2016.)

Vantaalla päätetään koulukohtaisesti siitä, miten yhdenmukaista arviointikulttuuria rakennetaan konkreettisesti, miten arviointikriteereistä viestitään oppilaille ja huoltajille, sekä siitä, miten varmistetaan, että suurin osa arvioinnista on koulunpäivän aikaista ohjaavaa palautetta. Lisäksi koulut päättävät itse sen millaisia ovat monipuoliset arviointimenetelmät, miten arviointi ohjaa pedagogiikkaa sekä sen, miten arviointi edistää oppimista. Jokainen koulu tekee myös tahollaan kriteerit käyttäytymisen arvioimiselle. (Vantaan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelmat, 2016.)

2.4.2 Arviointi 2020

Ouakrim-Soivio (2016, s. 11-12) kuvaili jo vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaa uudeksi murroskohdaksi kouluarvioinnin kehittyessä. Toisaalta Ouakrim-Soivio (2016, s. 12) peräänkuulutti myös, ettei käsitteen korvautuessa uudella voi toimia mekaanisesti vaan muutos vaatii perinpohjaista merkityserojen pohdintaa. Oppimisen arviointi korostaa sitä, ettei arvioinnin kohteena ole henkilö. Ouakrim-Soivio (2016, s. 12) osoitti myös uudessa oppimisen arviointi-käsitteessä olevan myös ongelmia, todeten, että käsite kattaa vain oppimisprosessin arvioinnin, ja näin ollen jättää pois lopputuloksen eli osaamisen tai opitun arvioinnin. Ouakrim-Soivion kuvailema kouluarvioinnin ke-

hityksen murros lieenee siis yhä meneillään. Opetussuunnitelmissa kehitys näkyy hyvin-kin konkreettisesti. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa arviointia koskeva luku (8, s. 259-268) oli otsikoitu oppilaan arviointi. 2014 tapahtui kuvailtu muutos uutena painotuksen oppimisen tukeminen. Ouakrim-Soivion osoittama epäkohta on korjattu 2020 käyttöön otettavassa aiempaa korvaavassa arviointiluvussa, joka otsikoitiin *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa* (OPH, 2020b.)

Uusimpien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) käyttöönottamisen jälkeen arvioinnin tasa-arvioisuus on herättänyt huolta niin opetusalan ammattilaisissa kuin perheissä (Atjonen ym., 2019). Opetussuunnitelman käyttöönoton seurannassa selvisi, että kuntien välillä on suuria eroja arvioinnin periaatteissa, mikä saattaa oppilaita epätasa-arvoiseen asemaan (OPH, 2020a, s. 5). Koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI, 2019) toteuttamassa opetussuunnitelma-arvioinnissa puolet olivat sitä mieltä, että perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluku ei ole toimiva (Atjonen ym., 2019, s. 236). Vasta tuore perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluku uudistettiin vuoden 2019 aikana ja uudistettu luku julkaistiin 11.2.2020. Uudistamisen tavoitteena on selkiyttää kansallisia arviointilinjauksia, jotka opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) koettiin liian tulkinnanvaraisiksi. Uudistustyössä täsmennettiin arviointikriteereitä siten, että opettajilla ja kouluilla olisi käytössään selkeämmät ja yhtenäisemmät työkalut arvioinnin toteuttamiseksi. Uudistustyö toteutettiin tutkijoiden ja opettajien yhteistyönä, opetushallituksen nimeämän ohjausryhmän ohjaamana. Uudistuksessa oli mukana myös päättöarviointiin perehtyneitä asiantuntijoita. Uudistus on kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa otetaan käyttöön uudelleenkirjoitettu arviointiluku, jossa arvioinnin linjauksia selkiytetään ja täsmennetään kaikkien vuosiluokkien kohdalla. Helmikuussa 2020 julkaistu luku otetaan käyttöön syksyllä 2020. Tulevaisuudessa julkaistaan vielä päättöarvioinnin kriteerit oppiaineittain arvosanoille 5, 7, ja 9, kun aiemmin kriteerit on määritelty vain arvosanalle 8. (OPH, 2020a.)

Uudistettu arviointiluku laajentaa käsitteistöä kattamaan paremmin arvioinnin monipuolisuutta. Tarkastelussa on nyt oppimisen ja osaamisen arviointi. Tällä pyritään huomioimaan se, että arviointi on, ja sen tulee olla sekä formatiivista, että summatiivista. Uudessa luvussa käyttääkin nyt käsitteitä formatiivinen ja summatiivinen arviointi, toisin kuin aiempi versio. (OPH, 2020b.) Opetussuunnitelman perusteissa 2014 arvioinnin kohteita oli kirjattu kolme, nyt mukaan lisättiin oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen ohelle osaaminen. Aikaisemmassa versiossa osaaminen koettiin sisältyvän oppimiseen. Myös aiemmin puutteellisesti tarkastellusta laaja-alaisen osaamisen arvioinnista todetaan, että niitä ei arvioida oppiaineista erillisinä, vaan osana niitä oppiaineiden tavoitteisiin

ja arvioinnin kriteereihin perustuen (OPH, 2020b, s. 6.) Uudessa luvussa arvioinnin periaatteet on pyritty kirjaamaan selkeämmin ja ne ovat *1. arviointi on yhdenvertaista, 2. arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta, 3. arviointi on suunnitelmallista ja johdonmukaista, 4. arviointi on monipuolista, 5. arviointi perustuu tavoitteisiin ja kriteereihin ja 6. arvioinnissa otetaan huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset* (OPH, 2020b, s. 4-6).

2.5 Yhteisarviointi

Tässä tutkielmassa tarkastellessa yhteistyössä toteutettavaa arviointityötä käytetään käsitettä yhteisarviointi. Yhteisarvioinnilla viitataan kaikkeen arviointityöhön, jota opettajat tekevät yhteisopetuksessa työskennellessään tiimeissä ja pareissa. Yhteisarviointi on johdettu tämän tutkielman keskeisistä käsitteistä arviointi ja yhteisopetus. Yhteisopetusta tarkastellaan seuraavassa pääluvussa. Tämän tutkielman empiirisessä osiossa tarkastellaan yhteisopetuksen työparien toteuttamaan arviointia eli yhteisarviointia. Yhteisarviointi-käsitettä käytettiin myös aineistoa kerätessä, eikä se vaatinut haastattelutilanteissa selitystä, vaan ymmärrettiin sellaisenaan tarkoittavan yhteisopettajuuden osana tehtävää yhteistä arviointityötä.

Yhteisarviointi-käsitettä ei ole käytetty kuin erittäin vähäisesti aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Englund ja Koivisto (2014) käyttivät selvityksessään Innokylä-oppimisverkostotoiminnasta keskeisenä käsitteenä yhteisarviointia. Tällöin yhteisarvioinnilla viitattiin arviointitoimintaan, jossa useampi arvioitsija osallistuu yhdenvertaisina osapuolina arvioinnin toteuttamiseen. Tällöin yhteisarvioinnin menetelmänä oli ainoastaan arviointikeskustelut, joissa oppimisverkostotoiminnan koordinaattorit ja työntekijät kokoontuivat arvioimaan toimintaa. (Englund & Koivisto, 2014.)

Yhdessä toteutettavaa arviointityötä tarkastellaan tutkimuskirjallisuudessa kuitenkin jonkin verran. Esimerkiksi Atjosen (2015, s. 55) mukaan arvioitavien ilmiöiden monimutkaisuuden vuoksi merkittävä osa arvioinneista tehdään nykyään ryhmänä. Lisäksi Atjosen (2015) kehittävän arvioinnin määritelmän keskiössä on se, että arviointi toteutetaan yhdessä. Kehittävä arviointi on käsite formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin rinnalle. Atjonen (2015, s. 82) esittelee käsitettä esimerkin kautta, jossa summatiivinen arvioitsija arvioi vain valmiin ruuan ja formatiivinen arvioitsija on kokki, joka maistelee ruokaa valmistessaan sitä. Kehittävässä arvioinnissa tässä esimerkissä on työryhmä, joka yhteistyössä sekä valmistaa ruuan sitä maistellen sekä arvioi valmiin ruuan.

Atjosen ja muiden (2019, s. 177) mukaan arvioinnin yhteissuunnittelu on keskeinen osa arviointikulttuuria. Yhteistyössä toteutettu suunnittelu on arvioinnille tarpeellista ja tärkeää. Arvioinnin yhteissuunnittelulla tarkoitettiin kaikkea yhteistyössä tehtävää arvioinnin suunnittelua, myös opettajien ja oppilaiden yhteistyötä, toisin kuin tämän tutkimuksen yhteisarviointi-käsitteellä. Atjonen ja muut (2019, s. 177) nostavat esille myös sen, ettei opetussuunnitelmien perusteet huomioi tätä näkökulmaa lainkaan, vaikkakin monipuolisen yhteistyön tärkeys tunnustetaan. Atjosen ja muiden tutkimuksessa (2019, s. 177-178) rehtorit olivat sitä mieltä, että arviointia suunnitellaan yhdessä melko usein, opettajat taas sitä mieltä, että harvemmin. Sekä opettajat, että rehtorit olivat sitä mieltä, että arvioinnin suunnittelemisen yksin on melko yleistä. (Atjonen ym., 2019, s. 177-178).

Aaltonen (2003, s. 57) käyttää yhteisarviointi-käsitettä määritelleessään yhteisopetuksen synonyyminä nähtävää tiimiopettamista. Määritelmä rakennetaan todeten, että tiimiopettaminen on yhteissuunnittelua, yhteisopettamista ja yhteisarviointia (Aaltonen, 2003, s. 57). Yhteisopetus määritellään usein suunnittelu-toteutus-arviointi kolmijaon kautta, tarkoittaen yhteistyötä kaikilla näillä kolmella osa-alueella (esim. Ahtiainen, Kontinen, Malinen, Palmu, Pulkkinen, Rytivaara & Saarenketo, 2017). Aaltosen (2003) tapaan muut lähteet eivät kuitenkaan käytä yhteis- etuliitettä kokonaisissa käsitteissä. Yhteisopetusta käsittelevät teokset ja tutkimukset eivät kuitenkaan nosta arviointia yhteistyön kokonaisvaltaisuuden korostamisen lisäksi juuri huomion arvioiseksi. Ainakaan suomalaisia tutkimuksia yhteisarvioinnista ei ole. Tässä tutkielmassa käytettävällä yhteisarviointi-käsitteellä tarkoitetaan siis opettajien toteuttamaa toimintaa. Yhteisarvioinnissa, kuten yhteisopetuksessa arviointitoimintaa toteutetaan opettajien työpareissa ja tiimeissä kokonaisvaltaisesti, suunnitellen ja toteuttaen sitä yhdessä.

Yhteisarviointia määritellessä on huomioitava, että yhteisarvioinnin toteuttamisen kokonaisvaltaisuus riippuu siitä, miten yhteisopetusta toteutetaan. Mikäli opettajat jakavat oppilaita usein eri tiloihin, jää opetustilainten aikainen formatiivinen arviointi näiltä osin opettajien toteutettavaksi yksin. Tällöin myös yhteisopetuksen hyödyt formatiiviselle yhteisarvioinnille voivat jäädä laihoiksi. Yhteisopetuksen yhdeksi hyödyksi on todettu mahdollisuus arvioida oppilaiden taitoja paremmin kuin yksin opettaessa. Tämän mahdollistaa opettaminen samassa tilassa siten, että toiselle opettajista vapautuu aikaa havainnoida oppilaita tarkemmin, toisen ottaessa opetusvastuun. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 9; Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, s. 54-55.) Opettajien yhdessä käytävien arviointia koskevien keskustelujen on koettu olevan tärkeässä asemassa opetuksen toteutuksen suunnittelulle, oppilaiden oppimisen tukemiselle sekä summatiivisten arviointien toteuttamiselle (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, s. 54-55).

3 Yhteisopetus

Tässä luvussa tehdään katsaus yhteisopettajuuteen, määritellään yhteisopetus-käsite ja tarkastellaan sitä historian, nykyhetken, ja tieteellisen tutkimusnäytön näkökulmista. Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä yhteisopetus sen rinnakkaiskäsitteen samanaikaisopetus sijasta. Käsitevalinnan syitä tarkastellaan tarkemmin tässä luvussa. Tutkielmassa käytetään käsitettä yhteisopetus katsomatta kulloinkin käytetyn lähteen käsitevalintaan. Tällöin ymmärretään, että tarkastelun kohteena on sama ilmiö, jossa opettajat tekevät yhteistyötä suunnitellessaan, toteuttaessaan ja arvioidessaan opetusta, huolimatta käsitteen käytön tai määritelmien yksityiskohtien eroista.

3.1 Yhteisopetuksen määritelmää

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan kahden tai useamman opettajan kokonaisvaltaista yhteistyötä opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Yhteisopetus on kahden tai useamman opettajan sitoutumista vaativaa ja tasa-arvoista yhteistyötä. (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg, 2011; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010; Saloviita, 2016.)

Yhteisopetuksesta on käytössä erilaisia käytännön tulkintoja maailmalla ja Suomessa (Ahtiainen ym., 2011, s. 21; Ahtiainen ym., 2017, s. 38-39). Suomessa kullakin yhteisopetusta toteuttavalla koululla on oma variaationsa siitä (Ahtiainen ym., 2017, s. 10). Variaatioita on niin ala- kuin yläkouluun ja yhteisopettajina työskentelee luokan-, varhaiskasvatuksen-, aineen- ja erityisopettajia (Ahtiainen ym., 2017, s. 38-39). Näistä luokanopettajat ja erityisopettajat yhteisopettavat eniten (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 377-286). Tällöin yhteisopetus on usein luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyötä perusopetuksen luokassa, jossa on mukana tehostetun- ja/tai erityisen tuen oppilaita (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010; Saloviita, 2016). Yhteisopetus voi olla myös esimerkiksi suuryhmäopetusta, jossa noin 40 oppilaan perusopetuksen luokkaa opettaa yhdessä kaksi luokanopettajaa (Saloviita, 2009, s. 56). Kahden luokanopettajan yhteistyö on kansainvälisesti katsoen erityisesti Suomessa suosittua (Ahtiainen ym., 2017, s. 10). Suomalaisissa tutkimuksissa luokanopettajat ovat raportoineet yhteisopettavansa useimmiten toisen luokanopettajan kanssa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 378-379; Saloviita, 2009, s. 50).

Yhteisopettajuuden kulmakivet ovat 1. yhteinen tavoite, johon pyritään, 2. yhteiset arvot ja oppimiskäsitykset, 3. tasavertaisuus 4. kyky jakaa vastuuta ja tehtäviä yhteisopettajien kesken ja 5. yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö opettajien työskentelyssä (Villa, Thousand & Nevin, 2008, s. 5-7).

Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa ja kentällä käytetään yhdessä opettamisesta käsitteitä yhteisopetus ja samanaikaisopetus. Samaan ilmiöön viitataan myös toisinaan käsitteellä tiimiopetus. Englanniksi käsite on *co-teaching*. Yhteisopetus-käsite on nähty parempana käännöksenä englanninkieliselle käsitteelle (Ahtiainen ym., 2011, s. 17; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 5.) Sanana yhteisopettajuus avaa paremmin ilmiön sisällön korostaen yhdessä opettamista prosessina, jossa kaikki suunnittelusta arviointiin toteutetaan yhdessä (Ahtiainen ym., 2011, s. 17; Takala, 2016, s. 64; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 336).

Viime vuosina yhteisopetus näyttäisi vakiinnuttaneen asemansa käytössä aiemmin yleisemmän samanaikaisopetuksen sijasta (Esim. Takala, 2016). Yhteisopetuksen voidaan nähdä tulleen korvaamaan päivittämistä kaivannutta käsitettä yhteisopettajuuden yleistettyä Suomessa 2010-luvulla. Kirjallisuudessa yhteisopetus-käsitettä käytetäänkin julkaisuissa vasta 2010-luvulta lähtien. Julkaisut painottuvat vuosikymmenen jälkimmäiselle puoliskolle. Tätä käsitekentän muutosta ja yhteisopetuksen yleistymistä samanaikaisopetuksen tilalle kuvastaa esimerkiksi teoksessa *Eriyispedagogiikka ja kouluikä* julkaistu Takalan teksti *Yhteisopetus* (2016, s. 60-73), joka oli otsikoitu aikaisemmassa vuoden 2010 painoksessa *Samanaikais- eli yhteisopetus*. Käsitekentän murroksessa käsitteiden suhteesta toisiinsa on esitetty monenlaisia näkemyksiä. Vanhemman käsitteen korvaajana näkemisen lisäksi (Takala 2016) yhteisopetusta on esitetty myös samanaikaisopetuksen ylä- (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010) tai alakäsitteenä (Ahtiainen ym., 2017, s. 10-11).

Yhteisopetus-käsitteen määritelmä on muuttunut vuosien saatossa laajemmaksi. Yhteisopetuksella tarkoitettiin alun perin vain niin maailmalla kuin Suomessa vain erityisopettajan yhteistyötä luokan- tai aineenopettajan kanssa, mutta se on myöhemmin levinnyt erityisopetuksen piiristä yleisopetukseen. (Ahtiainen ym., 2011 s. 12; Syvälahti, Rauhalala & Porkola, 1977.) Käsitekenttä ei edelleenkään ole yhtenäinen. Sekä suomenkielisessä, että kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa määrittelyssä on eroavaisuuksia. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 333; Saloviita & Takala, 2010, s. 390). Monet lähteet myös jättävät huomiotta sekä rinnakkaisten käsitteiden olemassaolon, että erilaisten yh-

teisopetuksen määrittelyjen asettaman tarpeen määritellä käsite tarkemmin sekä perustella sanavalinta. Tällaisia lähteitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelma (POPS, 2014) ja Erityispedagogiikan strategia (Opetusministeriö, 2007). Määritelmässä eroavat pääasiassa yhteisopetuksen kohde, käytettävät opetustilat ja toteuttajat, määritelmäeroille tyyppillistä on eri elementtien korostaminen. (ks. esim. Takala, 2016; Saloviita, 2016; Ahtiainen ym., 2011). Esimerkkinä tiloihin liittyvistä määrittelyeroista Ahtiainen ym. (2011, s. 12), Takala (2016, s. 65) sekä Rytivaara, Pulkkinen ja Takala (2012, s. 336) korostavat määritelmässään yhteisopetuksen tapahtuvan samassa tilassa, kun taas Saloviidan (2016) mukaan myös eri opetustiloissa toteutettu opetus on yhteisopetusta, silloin kun suunnittelu on tehty yhteistyössä. Yhteisopetuksen juuret ovat erityispedagogiikassa, mistä syystä monissa määritelmässä korostetaan erityisopettajien ja erityisen tuen oppilaiden roolia yhteisopetuksessa.

Tässä tutkielmassa yhteisopetus käsitetään kokonaisvaltaisen yhteistyön prosessina, jossa kaksi tai useampia opettajia suunnittelevat ja toteuttavat opetusta sekä arvioivat yhdessä. Yhteisopetukseksi käsitetään kaikki edellä olevan määritelmän täyttävä yhteistyö huomioiden, että työtävät voivat vaihdella jatkuvan yhteistyön aikana esimerkiksi siten, että työtehtäviä jaetaan yhteisopettajien kesken, tai oppilasryhmää jaetaan eri tavoin eri tiloihin. Yhteisopetusta voidaan toteuttaa ja toteutetaankin kouluissa monin hyvin erilaisin menetelmin, ja nämä kaikki tulkinnot ovat yhteisopetusta, mikäli opettajien välinen tasa-arvo, sitoutuneisuus ja prosessin kokonaisuus toteutuvat. (Määritelmä mukailen mm. Saloviita, 2016; Ahtiainen ym., 2011; Ahtiainen ym., 2017)

3.2 Yhteisopetus ennen ja nyt

Suomessa yhteisopetusta on toteutettu peruskoulun alusta lähtien (Ahtiainen ym., 2011, s. 12; Saloviita, 2013, s. 120). Se sai selkeät raaminsa vuonna 1975 Kouluhallituksen ohjeistuksesta laaja-alaisen erityisopettajan työhön (Syvälahti, Rauhala & Porkola, s. 1977, s. 5). Hieman myöhemmin, vuonna 1981 kouluhallitus asetti laaja-alaisille erityisopettajille veloitteen opettaa osan työajastaan yhteisopetuksena (Saloviita, 2009, s. 49). Asetuksesta huolimatta 1980-luvulta 2010-luvun lopulle asti laaja-alaisen erityisopettajien yhteisopetustuntien määrä pysyi vähäisenä. Saloviidan ja Takalan (2010) tutkimuksessa todettiin yhteisopetuksen määrän pysyneen samana kuin Ahvenaisen vuoden 1983 tutkimuksessa. Suomenkielisiä artikkeleita yhteisopetuksesta ei julkaistu vuosien 1987 ja 2009 välillä ilmeisesti lainkaan (Saloviita, 2013, s. 120; 2016, s. 10). Mielienkiinto yhteisopettamiseen heräsi uudelleen 2010-luvun alussa, ja se on ollut kuluneen vuosikymmenen ajan kiinnostuksen kohteena maailmalla ja Suomessa (Ahtiainen ym.,

2011, s. 11; Saloviita, 2013, s. 120-121; Saloviita & Takala, 2010, s. 389). 2010-luvun nousujohteinen kiinnostus yhdessä opettamiseen näkyi muun muassa merkittävänä määränä erilaisia julkaisuja yhteisopettajuudesta. Lisäksi aihe kiinnostaa opettajankoulutuksessa, niin luokanopettajaopiskelijoiden kuin erityisopettajaopiskelijoiden parissa, mikä ilmenee muun muassa aihetta käsittelevinä Pro Gradu-tutkielminä. Myös muutamia yhteisopetusta käsitteleviä väitöskirjoja on julkaistu 2010-luvulla (Saloviita, 2016, s. 10). Saloviitan (2013, s. 120) mukaan opettajankoulutus saattoi olla yksi syy mielenkiinnon lopahtamiseen 1980-luvun lopussa. Syiksi yhteisopettajuuden uuteen aaltoon on esitetty muun muassa opetushallituksen vuonna 2011 julkaisemaa *Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta* (Ahtiainen ym.) teosta, sekä yhteisopetuksen nimeämistä merkittävänä kolmiportaisen tuen mahdollistajana Opetusministeriön Erityisopetuksen strategiassa vuonna 2007. Yhteisopetusta pidetäänkin yhtenä inklusiivisen pedagogiikan tärkeimmistä keinoista (Saloviita 2013, s. 128; Villa ym., 2008, s. 14-15).

Maailmalla kiinnostus yhdessä opettamiseen heräsi jo 1950-luvulla Yhdysvalloissa. Ensimmäisen yhdessä opettamisen menetelmän *team teaching*:in rinnalle kehittyi vähitellen erilaisia yhteisopetuksen tapoja ja näitä ruvettiin kutsumaan yläkäsitteellä *co-teaching*. (Saloviita, 2016, s. 7-8.) 1980-luvun lopulla otettiin alun perin käyttöön käsite *cooperative teaching*, jolla tarkoitettiin yleis- ja erityisopetuksen kasvattajien yhteistyötä, niin että erityisopetukseen tarjottiin mahdollisuus kaikille yleisopetuksen piirissä. Cook ja Friend lyhensivät *cooperative teaching*-käsitteen muotoon *co-teaching*, joka vakiintui käyttöön (Murawski & Swanson, 2001, s. 258). 1970-luvulla Italia otti yhteisopettamisen ainoaksi tavakseen toteuttaa erityisopetusta (Saloviita, 2016, s. 7-8). Maailmalla yhteisopetus on yhä pääasiassa erityisopetuksen menetelmä, jolla mahdollistetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opiskelu yleisopetuksen ryhmissä. Yhteisopettavat opettajat ovat yleensä erikoistuneet eri osaamisalueille. (Friend & Cook, 2017, s. 159- 160.) Kun tarkoitetaan suurryhmää yhdessä opettavia luokanopettajia, käytetään käsitettä *team teaching*, kun taas *co-teachgilla* viitataan vain edellä mainittuun erityispedagogiikan työtapaan (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010, s. 13-14).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) korostaa opettajien välistä yhteistyötä oppivan yhteisön mallintajana oppilaille ja nimeää yhteisopettajuuden [samanaikaisopettajuuden] merkitykselliseksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa ja yhteisöllisen toimintakulttuurin edistämisessä (POPS 2014, s. 36). Toisaalta yhteisopetus mainitaan opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) vain tässä ja erityis- ja tukiovetusta sekä tehostettua tukea koskien. Tämä ilmentää yhteisopetuksen juuria

erityisopetuksessa, ottamatta kantaa siihen, että yhteisopetusta tutkivat tutkimukset puoltavat sen käyttöä muutoinkin. (Saloviita, 2016, s. 9.)

3.3 Yhteisopetuksen mallit

Yhteisopetuksesta on käytössä monia erilaisia käytännön tulkintoja eri kouluissa maailmalla ja Suomessa (Ahtiainen ym., 2011, s. 21; Ahtiainen ym., 2017, 10, s. 38-39). Variaatioita on niin ala- kuin yläkouluun ja yhteisopettajina työskentelee luokan-, varhaiskasvatuksen-, aineen- sekä erityisopettajia (Ahtiainen ym., 2017, s. 38-39). Millaista yhteisopetus on, määräytyy koulun omien tarpeiden mukaan (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 337). Yhteisopetuksen mallit havainnollistavat näitä erilaisia ilmentymiä esittelemällä käytännön toteutustapoja ja menetelmän moniulotteista luonnetta (Ahtiainen ym., 2011, s. 21). Koska käytännön tulkintoja yhteisopetuksesta on lukuisia, myös esi-tyksiä malleista on erilaisia.

Tähän lukuun olen koonnut version yhteisopetuksen malleista mukaillen useita eri suomenkielisiä lähteitä. Monet näistä lähteistä perustavat luokittelunsa kansanvälisiin lähteisiin kuten esimerkiksi Ahtiainen ym. (2011, s. 21-24) mallit perustuvat Cookin ja Friendin (1995), Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Thousandin, Villan ja Nevinin (2006) esittämiin luokitteluihin. Erilaiset yhteisopetuksen mallit luokitellaan eri tavoin. Seuraavaksi esiteltävät kuusi yhteisopetuksen mallia ovat jaoteltu sen perusteella, opetetaanko kokonaista vai jaettua ryhmää (Saloviita, 2013, s. 122; 2016, s. 17-19) sekä millaista on opettajien välinen vuorovaikutus (Rytivaaran, Pulkkinen & Takalan, 2012, s. 339-343). Yhtä tai useampaa kokonaista luokkaa tai suuryhmää voidaan yhteisopettaa malleilla *avustava opetus*, *täydentävä opetus* ja *tiimiopetus*. Näissä malleissa opettajat ovat aina samassa opetustilassa ja tiiviimmässä vuorovaikutuksessa toisensa kanssa opetustilanteen aikana. Erilaisiin ryhmiin jaettua luokkaa opetetaan malleilla *pysäkkityöskentely*, *rinnakkaisopetus* ja *joustava ryhmittely*. Näissä malleissa opettajat ovat usein eri tiloissa. (Ahtiainen ym., 2011, s. 22-23; Saloviita, 2016, s. 17-19.)

Taulukko 1. Yhteisopetuksen mallit.

| Kokonainen luokka/suuryhmä Opettajat yhdessä | Ryhmäjaot Opettajat erikseen |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Avustava opetus | Pysäkkityöskentely |
| Täydentävä opetus | Rinnakkaisopetus |
| Tiimiopetus | Joustava ryhmittely |

Avustava opetus

Avustavan opetuksen mallissa toinen opettajista on päävastuussa tunnista. Toinen opettaja kiertää luokassa esimerkiksi antaen yksittäistä ohjausta, havainnoiden luokkaa tai ylläpitäen työrauhaa. (Ahtiainen ym., 2017, s. 16; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 340; Saloviita, 2013, s. 124; Saloviita, 2016, s. 20). Monet opettajat aloittavat yhteisopetuksen tällä menetelmällä (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 25; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 340). Avustava opetus ja täydentävä opetus ovat tällä hetkellä kouluissa eniten käytetyt mallit. Avustavaa opetusta käytetään yleisimmin niin, että luokanopettaja on tuntia vetävänä ja erityisopettaja on avustavana opettaja. (Ahtiainen ym., 2017, s. 16.) Avustavan opetuksen yhtenä etuna on se, että tukea tarvitsevat oppilaat saavat enemmän opettajan huomiota. Menetelmän etuna on myös menetelmän helppous eli mahdollisuus opettaa tunti ilman yhteistä suunnittelua. Kääntöpuolena avustava opettaja saattaa kangistua avustajan rooliin. Tällöin vastuu opettamisesta jakautuu hyvin epätasaisesti, niin ettei kyse oikeastaan ole enää yhteisopettamisesta. (Saloviita, 2013, s. 124; 2016, s. 20.) Tärkeää avustavan opettamisen mallia käyttäessä onkin huolehtia, että vastuun painottumista vuorotellaan (Ahtiainen ym., 2011, s. 22).

Täydentävä opetus

Täydentävässä opetuksessa opettajat jakavat tunnin välillään niin, että kukin opettaa oman osuutensa. Toisen ollessa opetusvuorossa voi toinen opettaja toimia avustavana opettajana tai tukea opetusta muutoin esimerkiksi tekemällä muistiinpanoja taululle. (Ahtiainen ym., 2017, s. 16; Saloviita, 2013, s. 124.) Mallin mukaan opettaessaan opettajat eivät opeta rinnakkain, vaan suunnitellusti peräkkäin (Saloviita, 2016, s. 22).

Tiimiopetus

Tiimiopetus muistuttaa täydentävää opetusta, mutta eroaa siten, että dialogi on luonnollisempaa ja puheenvuorot vaihtuvat useammin. Tasa-arvoinen yhteinen vastuu luokasta on keskeisemmässä asemassa tiimiopettamisessa (Ahtiainen ym., 2017, s. 17; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 342; Saloviita, 2013, s. 124.) Opettajilla on lupa täydentää toistensa puheenvuoroja milloin tahansa (Ahtiainen ym., 2011, s. 24; Saloviita, 2016, s. 23). Tiimiopetusta voidaan pitää kehittyneimpänä yhteisopetuksen muotona (Ahtiainen ym., 2011, s. 24; Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen, 2010). Parhaimmillaan opetus saattaa muistuttaa opettajien välistä keskustelua opittavasta aiheesta. Tiimiopetus vaatii opettajilta lujaa luottamusta, heittäytymiskykyä ja työparin tuntemista (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 29). Tätä mallia käyttäessä opettajilla onkin usein jo paljon kokemusta yhteisopetuksesta (Ahtiainen ym., 2011, s. 24; Saloviita, 2016, s. 24).

Pysäkkityöskentely

Tässä mallissa luokkatiloissa on kaksi tai useampia työpisteitä, joille oppilaat jaetaan. Oppilaat kiertävät pienryhmissä työpisteillä, joilla kullakin on eri oppimistavoitteet. Opetus voi tapahtua joko samassa tai useammassa eri tilassa. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23; Ahtiainen ym., 2017, s. 17; Saloviita, 2013, s. 123; Saloviita, 2016, s. 26.) Pysäkeillä työskennellään joko itsenäisesti tai opettajan johdolla. Pysäkkityöskentelyllä voidaan toteuttaa helposti myös eriyttävää opetusta. (Saloviita, 2016, s. 30.)

Rinnakkaisopetus

Rinnakkaisopettaessa oppilasryhmä on lähtökohtaisesti jaettu kahtia samankokoisiin ryhmiin, ja opettajat opettavat omille ryhmilleen yhdessä suunnittelun sisällön (Saloviita, 2016, s. 31). Mallia voi soveltaa eriyttämisen tarkoituksiin niin, että ryhmät ovat tarpeen mukaan eri kokoisia ja niiden opetuksessa painotetaan eri asioita tai opetussisällöt ovat kokonaan erilaiset (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 27; Saloviita, 2016, s. 32). Rinnakkaisopetuksesi voidaan lukea myös tilanteet, joissa erityisopettaja antaa henkilökohtaista ohjausta yhdelle tai muutamalle oppilaalle samassa luokahuoneessa, jossa luokanopettaja opettaa muuta luokkaa (Saloviita, 2016, s. 33).

Joustava ryhmittely

Joustavassa ryhmittelyssä tehtävät oppilasryhmäjaot eivät ole pysyviä, vaan niitä voidaan muuttaa tarpeen mukaan. Ryhmäkoonpanojen joustavan vaihtelun lisäksi joustavaan ryhmittelyyn sisältyy mahdollisuus vaihdella opettajien rooleja. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23.) Joustava ryhmittely voidaan nähdä yhdenlaisena rinnakkaisopetuksena, mutta erona on se, että ryhmäjaot ovat joustavampia. Joustavaa ryhmittelyä voidaan hyödyntää kahden edeltävän mallin, pysäkkityöskentelyn ja rinnakkaisopetuksen toteutamisessa. Ryhmäjako toteutetaan yleensä perustuen esimerkiksi oppilaiden taitotasoihin, oppimistyyliin tai tuen tarpeeseen. Jakaminen voidaan tehdä eri tai samankokoisiin joko homogeenisiin tai heterogeenisiin ryhmiin. Näin ollen mallia voidaan hyödyntää myös eriyttämisessä. (Ahtiainen ym., 2011, s. 23; Saloviita, 2016, s. 30; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 30.) Joustava ryhmittely voi mahdollistaa myös sen, että oppilaat oppivat useampia erilaisia ryhmätyön toimintamalleja ja rooleja (Aarnio & Kilpimaa-Lipasti, 2016, s. 56).

3.4 Yhteisopetus avoimissa oppimisympäristöissä

Avoimet oppimisympäristöt ja niissä keskiössä olevat oppilaskeskeisyys, vuorovaikutus, autenttisuus ja tilan muunneltavuus, ovat nousseet pedagogiikassa keskeisiksi aiheiksi

2000-luvulla. Avoimet oppimisympäristöt eivät ole kuitenkaan uusi keksintö tai käsite, vaan ne on tunnettu jo 1930- ja 1940-luvuilla sekä Maria Montessorin että John Deweyn ansiosta. (Kattilakoski, 2018, s. 26.) Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkielmassa suurehkoa avointa fyysistä oppimistilaa koulurakennuksessa, jossa työskentelee useampi opettaja oppilaineen. Avoimessa oppimisympäristössä on muunneltavissa olevia tilaratkaisuja, kuten väliseiniä ja kalusteita, joita voidaan siirtää tarvittaessa soveltuviksi erilaisiin työskentelymuotoihin. (Kattilakoski, 2018, s. 25-26; Kuuskorpi, 2013, s. 37; Osborne, 2013, s. 4.)

Avoimien oppimisympäristöjen lisäksi samanlaisista tai samankaltaisista tiloista puhutaan myös moderneina (esim. Osborne, 2013) tai tulevaisuuden oppimisympäristöinä (esim. Kuuskorpi, 2013). Oppimisympäristö-käsitteen sijasta saatetaan käyttää myös käsitteitä opetustila ja oppimistila, riippuen kumpaa – opetusta vai oppimista – halutaan korostaa, ja siitä millainen käsitteen määritelmä on (Kattilakoski, 2018, s. 26). Käsitteiden määrittely on usein limittäistä esimerkiksi siten, että moderneista oppimisympäristöistä puhuttaessa niiden määritellään olevan avoimia ja joustavia (Osborne, 2013). Avoimilla oppimisympäristöillä voidaan tarkoittaa myös laajempaan oppimisen ja opetuksen yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen laajentumiseen, eikä pelkästään fyysisiin oppimistiloihin (Piispanen, 2008, s. 71). Piispanen (2008, s. 71) viittaa avoimilla oppimisympäristöillä perinteisistä koulun tai luokkahuoneen sisällä tapahtuvista opetustilanteista poikkeaviin tapahtumiin. Tässä tutkielmassa avoimien oppimisympäristöjen muut kuin fyysiset elementit ilmentyvät lähinnä fyysisen ympäristön tarjoamina mahdollisuuksina toimintakulttuurin muutokseen kouluissa. Avointen oppimisympäristöjen määrittelyyn liitetään myös usein teknologian sisältyminen tiloihin. Teknologian nopea saatavuus ja tehokas hyödyntäminen ovat yksi avointen oppimisympäristöjen elementeistä (Kuuskorpi, 2013, s. 37; Osborne, 2013, s. 4).

Kuuskorpi kirjoitti vuonna 2013 (s. 37-38), että nykykoulun luokkahuone mielletään yhä opettajajohtoisuutta korostavaksi tilaksi pulpettijonoineen. Luokkahuonetta muunneltavana kokonaisuutena, jossa yhdistyy erilaiset mahdollisuudet järjestää tilaa sekä työskennellä erilaisten ryhmätöiden parissa, hän kutsui tulevaisuuden luokkahuoneeksi. Näillä fyysisillä tilaratkaisuilla päästäisiin tilanteisiin, että luokkahuoneet eivät ole toisensa kopioita vaan tilat muuntautuvat helposti yksilötyöskentelyä tukevasta tilasta ryhmätyöskentelyä eri tavoin mahdollistavaksi tilaksi (Kuuskorpi, 2013, s. 37). Tulevaisuuden oppimisympäristöä osuvampi käsite on avoin oppimisympäristö, sillä tätä tulevaisuutta eletään jo monissa kouluissa.

Avoimia oppimisympäristöjä sisältäviä koulurakennuksia on rakennettu viime vuosina enemmän kuin aiemmin. Tämän lisäksi vanhoihin koulurakennuksiin on remontoitu siten, että useita luokahuoneita on yhdistetty avoimiksi oppimisympäristöiksi. Ylipäätään uusia koulurakennuksia rakennetaan tällä hetkellä aikaisempia vuosikymmeniä enemmän muun muassa vanhojen koulurakennusten huonokuntoisuuden vuoksi. Tilanne on otollinen avointen oppimisympäristöjen rakentamiselle myös siksi, että uusimpien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden nähdään edustavan pedagogiikkaa, joka vaatii muutoksia myös opetustiloihin. (Kattilakoski, 2018, s. 30; Kuuskorpi, 2013, s. 37.) Avoimien oppimisympäristöjen rakentamisen keskiössä onkin tavoite tukea pedagogiikan muutosta frontaalipedagogiikasta muihin ratkaisuihin, kuten yhteisopettajuuteen (Kattilakoski, 2018, s. 29). Kouluarkkitehtuurin keskiössä on tällä hetkellä oppimis- ja ihmiskekskeinen rakennussuunnittelu, ja tämä ilmenee monikäyttöisinä avoimina tiloina. Tämän hetken uudet oppimisen, kasvatuksen ja pedagogiikan ideologiat ovat muuttaneet kouluympäristöjä. (Kattilakoski, 2018, s. 41.)

Avoimet oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia yhteisopetukselle. Tilat mahdollistavat yhteisopetuksen mallien (ks. luku 3.3.) monipuolista käyttöä. Ne tarjoavat myös tukea hyödyntää monenlaista pedagogiikkaa, joissa jaetaan tietoja ja taitoja eri tavoin. (Osborne, 2013, s. 3.) Avoimien oppimisympäristöjen vaikutuksesta koulun toimintakulttuurin muutokseen on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Joidenkin tutkimusten mukaan avoimet oppimisympäristöt vaikuttavat opettajien toimintakulttuuriin, toisten mukaan taas toimintakulttuuri ei muutu tilojen muuttuessa. Näyttää siltä, että koulun tiloihin liitetty tietynlainen toiminta on hiljalleen muuttumassa, esimerkiksi siten, että käytettävä pedagogiikka muuttuu vähitellen, aluksi yhdistellen uusia ja vanhoja toimintamalleja. (Kattilakoski, 2018, s. 30.)

Avointen oppimisympäristöjen käytöstä ei ole juurikaan tutkimusta tämän vuosituhannen rakentamistratkaisuilla. Avoimia oppimisympäristöjä on tutkittu pääasiassa akustiikkaan ja oppilaiden oppimiseen liittyen. Tutkimustulosten mukaan kokemukset avoimista oppimisympäristöistä eivät ole olleet erityisen hyviä. Toimintakulttuurilla ja sillä, millaista pedagogiikkaa tiloissa käytetään, on todettu olevan avointen oppimisympäristöjen toimivuudelle merkitystä. (Kattilakoski, 2018, s. 162.) Avoimiin oppimisympäristöihin koetaan sopivan yhdessä oppiminen ja toiminnallisuus. Niihin liitetään myös käsityksen opiskelijaj- ja prosessikeskeisyydestä, monimuotoisista opetusmenetelmistä ja työtavoista. (Nuikkinen, 2009, s. 49.)

3.5 Yhteisopetuksen hyötyjä ja haasteita

Tutkimuksia yhteisopetuksesta ei ole vielä tehty riittävän kattavasti Suomessa eikä maailmalla (Murawski & Swanson, 2001; Saloviita, 2016; Thousand, Nevin & Villa, 2007). Tässä luvussa tarkastellaan tutkimustuloksia yhteisopetuksen hyödyistä ja haasteista.

3.5.1 Yhteisopetuksen hyötyjä

Tutkimukset ovat osoittaneet toimivan yhteisopetuksen olevan tavoittelemisen arvoista (Ahtiainen ym., 2011, s. 62; Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 426). Tavoittelemisen arvoista siitä tekee sen monipuoliset mahdollisuudet, hyödyt ja positiivinen merkitys kouluyhteisölle ja sen kehitykselle (Ahtiainen ym., 2011, s. 62). Opettajat ja heikoimmat oppilaat hyötyvät yhteisopetuksesta kaikkein eniten (Saloviita, 2016, s. 168). Moniammatillisesta yhteistyöstä, jossa opettajat oppivat toisiltaan, on etua koko opetusryhmälle (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 347). Yhteisopetuksen on koettu olevan perinteistä opetusta laadukkaampaa ja näin ollen olevan hyödyllistä sekä oppilaille että opettajille (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383).

Yhteisopettamisen on todettu tukevan opettajien ammatillista kehittymistä. Yhteisopetus tarjoaa opettajille mahdollisuuden jakaa osaamistaan sekä oppimaan toisiltaan, sekä hyödyntää opettajien erilaisia vahvuuksia. Yhteisopetus on tuonut myönteistä vaihtelua ja motivaatiota työhön. Opettajat ovat kokeneet yhteisopettajuuden tuoman vertaistuen, huumorin ja yhteistyön tekemisen vaikuttavan työssä jaksamiseen positiivisesti. (Ahtiainen ym., 2011, s. 36-38; Ahtiainen ym., 2017, s. 11, 21; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7-10; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 347-348; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 382.) Kansainvälisten tutkimusten mukaan opettajat ovat kokeneet yhteisopetuksen parantaneen työhyvinvointia ja yhteisöllisyyden tuntua, tarjonneen mahdollisuuksia kehittyä ammatillisesti ja ottaa käyttöön toimivampia opetusmenetelmiä (Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 420-422).

Yhteisopettaessa luokan havainnoimiseen on enemmän aikaa, jonka ansiosta monet yhteisopetuksen hyödyt mahdollistuvat. Kun havainnointiaikaa on enemmän, myös eriyttämisen tarpeen arviointi on perusteellisempaa. (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 346.) Yhteisopettaessa yksittäisille oppilaille riittää enemmän opettajan aikaa. Oppilaiden on koettu saavan tukea helpommin, ja varhaisemmassa vaiheessa. Eduksi koettiin perusopetuksen ja erityisopetuksen välisen kynnyksen pieneneminen, ja erityisoppilaiden pääsy osaksi samaa opetusta kuin muut oppilaat ja tähän sisältyvä syrjäytymisen

ehkäisy. Lisäksi oppilaat ovat tunteneet olonsa turvallisemmaksi yhteisopetuksen ryhmissä. Tärkeäksi yhteisopetuksen hyödyksi koettiin myös työrauhan paraneminen. Taustalla työrauhan paranemiseen voi olla tehokkaampi puuttumisen häiriökäyttäytymiseen sekä monipuolisemmat keinot työrauhan ylläpitämiseen. Työrauhan paranemiseen voi vaikuttaa myös yhteisopetuksen tarjoama vaihtelu opiskelumenetelmiin. (Ahtiainen ym., 2011, s. 36-38; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7-10, 248) Yhteisopetuksen hyödyksi on todettu myös oppimistulosten sekä sosiaalisten suhteiden parantuminen erityisesti erityisoppilailla (Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 420-422).

3.5.2 Yhteisopetuksen haasteita

Yhteisopetuksen merkittävimpien haasteiden on todettu liittyvän yhteiseen suunnittelu-aikaan. Haastavaksi on koettu yhteisen suunnittelun ajan löytäminen ja ajan riittämättömyys. Yhteisopettajuuden alkutaipaleella suunnitteluun kuluu paljon aikaa, minkä opettajat ovat kokeneet raskaaksi (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 22-23; Saloviita, 2016, s. 167.) Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012) tutkimuksessa suunnitteluajan puute oli useimmin mainittu haaste yhteisopetukselle. Muut haasteet mainittiin huomattavasti harvemmin (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383). Lukujärjestyksen sovittamisen ongelmat nimettiin myös yhteisopetuksen esteeksi (Ahtiainen ym., 2011, s. 38-39). Yhteisopetuksen mahdollistamiseksi on välttämätöntä saada hallinnollista tukea koulusta ja rehtorilta. Näin mahdollistuu sekä riittävä suunnitteluajan resursointi, että lukujärjestysongelmien ratkaiseminen. (Ahtiainen ym., 2011, s. 38-39; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 22-23; Saloviita, 2016, s. 167.) Haastavaksi on koettu myös se, että joissakin kouluissa opetustilat ovat liian pieniä yhteisopetukseen (Saloviita, 2016, s. 167). Muita haasteita ovat rooleihin kangistuminen, kuten se, että toinen opettaja toimii aina avustavana opettajana, sekä eroavat mielipiteet yhteisopetuksen hyödyistä (Ahtiainen ym., 2011, s. 38-39). Myös epäselvät roolit opettajien välillä sekä toissijainen rooli työrauhan ylläpitäjänä on nimetty yhteisopetuksen ongelmiksi (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383).

Toimiakseen yhteisopetus vaatii yhdessä työskenteleviltä opettajilta riittävän samankaltaiset näkemyksen opettajan ammatista, sekä hyvät keskinäiset suhteet. Yhteisopetuksen suurena heikkoutena on aloittamisen vaikeus, sillä yhteistyöhön täytyy opetella, eikä se aina suju luonnostaan. (Saloviita, 2016, s. 167.) Toimivuudelle välttämätöntä on myös yhteistyötä tekevien opettajien vapaaehtoisuus tehtävään sekä toimiva kommunikaatio. Yhteisopetus ei ole hyödyistään huolimatta sopiva menetelmä kaikkiin tilanteisiin. (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkastellaan opettajien näkemyksiä arvioinnista yhteisopetuksessa, eli yhteisarvioinnista. Aikaisempaa tutkimusta yhteisarvioinnista ei löytynyt suomalaisesta koulukontekstista lainkaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata, analysoida ja tulkita opettajien kokemuksia ja käsityksiä yhteisarvioinnista. Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti tässä tutkielmassa selvitettiin käsitysten ja kokemusten yhtäläisyyksiä ja eroja. Käsityksillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa opettajien haastatte- luissa mainitsemia kokemuksiin perustuvia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä eli yhteis- arvioinnista. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisarvioinnista?
2. Mitä hyötyjä ja haasteita yhteisarvioinnissa on?

Tutkimuksen tulokset esitellään luvuissa 6 Käsityksiä yhteisarvioinnista ja 7 Yhteisarvi- oinnin hyötyjä ja haasteita.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkielmassa hyödynnettyjä metodologisia lähtökohtia. Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, joka toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen ensin fenomenografiaa tutkimusotteena. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen kontekstin ja tutkimusjoukon sekä tarkastelen aineistonkeruuta ja aineiston analysointia. Pyrkimyksenä on luoda lukijalle kokonaisvaltainen kuva tutkimusprosessista tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi.

5.1 Fenomenografia

Fenomenografia on tutkimussuuntaus, jonka tutkimuskohteena on ihmisten käsitykset ja kokemukset (esim. Niikko, 2003). Fenomenografisella otteella tutkitaan erilaisia arkisia ilmiöitä koskevia käsityksiä ja kokemuksia sekä ymmärtämisen tapoja. Fenomenografiassa käsitykset nähdään merkityskokonaisuuksina, joita tutkittavat henkilöt antavat tutkimuskohteelle. Fenomenografia tutkii siis ilmiötä yksilön käsitysten kautta. (Huusko & Paloniemi, 2006; Häkkinen, 1996.) Tutkimuksen tarkastelussa on nimenomaan käsitykset eikä niinkään tutkimushenkilöt (Niikko, 2003). *”Fenomenografinen tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkitystä ja rakennetta.”* (Niikko, 2003, s. 31).

Etymologisesti sana fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollenkin. Fenomenografian kehittäjänä pidetään Göteborgin yliopistossa vaikuttanutta Ference Martonia tutkimusryhmineen. (Niikko, 2003, s. 8-10; Häkkinen, 1996, s. 5-6.) Fenomenografian kehittymistä ei ohjannut mikään tietty tieteentilafilosofinen suuntaus eikä mikään tietty teoreettinen visio. Fenomenografia kehittyi käytännön tarpeesta ratkaista tutkimusongelmia ja tavoitella johdonmukaisesti tulosten kvalitatiivista analyysiä. (Niikko, 2003, s. 8-11.) Tästä kumpuaakin fenomenografisen analyysin selkeä johdonmukainen eteneminen. Fenomenografisen tutkimuksen yhtenä perustana voidaan pitää Piaget’n kehityspsykologiasia tutkimuksia ja hahmopsykologiaa. Lisäksi fenomenografialla on yhtymäkohtia neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon, joka tutkii muun muassa käsitysten muodostamista. (Niikko, 2003, s. 8-10). Fenomenografian käyttäminen on ollut suosittua erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Fenomenografia on tarjonnut mahdollisuuden tutkia henkilöiden käsityksiä kasvatustieteen ilmiöistä luonnollisissa tilanteissa. Fenomenografia on ollut osaltaan mahdollistamassa kasvatustieteellisen tutkimuksen laajentumisesta opetuksen tutkimuksesta myös oppimisen tutkimiseen. Fenomenografian avulla on voitu tunnistaa koulutuksen ja kasvatuksen sekä opetuksen ja oppimisen teemoja syvällisemmin laadullisesti. (Niikko, 2003, s. 7.)

Fenomenografit kritisoivat ensimmäisen asteen näkökulmasta tutkimista, sekä siinä erityisesti kontekstista irrottautumista (Häkkinen, 1996, s. 7-8). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimaan toisen asteen näkökulmasta (Huusko & Paloniemi, 2006). Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa todellisuutta suoraan ja tutkija kohtaa tutkimuskohteensa oman kokemuksensa kautta. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tarkastellaan maailmaa faktisesti ilman, että otetaan huomioon ihmisen tapa kokea se. Toiseen asteen näkökulmassa tutkimuksen keskiössä ovat toisten ihmisten kokemukset. Fenomenografiassa voidaan tutkia siis esimerkiksi opettajien käsityksiä jostain ympäröivän maailman ilmiöstä. Toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvaamaan jonkun ilmiön merkityssisältöä, eli ihmisten erilaisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavaan ilmiöön. Fenomenografiassa kokemukset nähdään todellisuutena tutkittavalle. Fenomenografiassa keskeisellä termillä *käsitys* tarkoitetaan mielensisältöä, joka heijastaa kokemusta ilmiöstä, sellaisena kuin henkilöt sen kokevat. Käsitys ja käsittäminen tarkoittavat perusteellista ymmärtämistä tai näkemystä jostakin. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita, siitä miksi tutkittavien käsityksen ovat sellaisia kuin ovat tai vertailla käsityksiä johonkin ”oikeaan” käsitykseen. Fenomenografia tutkii sitä, kuinka ilmiöt näyttäytyvät tietyille ryhmälle ihmisiä, ja millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä heillä on ilmiötä. (Niikko, 2003, s. 24-28.) Tutkimuksen keskiössä on käsitysten vaihtelevuuden, suhteellisuuden ja kontekstuaalisuuden tarkastelu (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografian keskeinen ajatus on, että eri ihmiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät samoja asioita eri tavoin. Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ei ole tieteelliset totuudet, vaan ihmisen arkinen ajattelu. (Niikko, 2003, s. 28.)

Tämä tutkielma toteutettiin fenomenografisella tutkimusotteella. Toisaalla fenomenografiaa on pidetty ainoastaan analyysimenetelmänä, kun taas toisaalla sitä on kuvailtu tutkimusotteeksi ja löydetty sille metodologista näkökulmaa ja teoreettisia perusteita. (Niikko, 2003, s. 7.) Tätä tutkielmaa tehdessä fenomenografia ohjasi koko prosessia. Se näyttäytyy siten, että haastattelu toteutettiin fenomenografialle tyypillistä tutkimushaastattelua mukaillen, aineisto analysoitiin Niikkoa (2003) mukaillen, ja lisäksi koko tämän tutkielman empiirisen- ja teoriaosan vuorovaikutus sekä kirjoittamisrytmi toteutettiin fenomenografisen tutkimusotteen ohjaamana.

5.2 Tutkimuksen konteksti

Tämän tutkielman aineisto kerättiin osana Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus (HEA) ja Vantaan kaupungin yhteistyöhanketta *Oppiminen, ryhmittyminen, arviointi ja hyvinvointi suurilla oppimisalueilla*. Hankkeen tavoitteena oli kehittää avoimiin [joustaviin]

oppimisympäristöihin perustuvaa pedagogiikkaa peruskouluissa. Pääsin hankkeeseen mukaan keväällä 2019 ja pro graduni tarkasteluun rajautui silloin yhteisopettajien näkemykset arvioinnista, sillä muut hankkeen tutkimukset eivät tarkastelleen opettajien näkökulmaa tai olleet laadullisia tutkimuksia. Tutkielman laajuuden kannalta oli myös luontevaa valita hankkeen tarkastelukohteista yksi, tässä tapauksessa arviointi. Tutkimusaineistoni kerättiin tutkimushankkeen yhteistyökoulussa.

Tutkimusjoukko koostui yhden vantaalaisen alakoulun yhteisopettajuutta avoimissa ympäristöissä toteuttavista opettajista. Koulun 1., 4. ja 5. luokat toimivat luokka-asteittain yhteisopetustiimeissä. Luokka-asteilla on omat yhteisopetukseen suunnitellut tilat, joita tässä tutkielmassa kutsutaan avoimiksi oppimisympäristöiksi. Aineistonkeruun aikaan hankkeen nimessä oli joustavat oppimisalueet-käsite suurten oppimisalueiden sijasta ja haastateltavat puhuivat avoimista oppimisympäristöistä ja joustavasta ryhmittelystä. Tässä tutkielmassa käytetään haastatteluissa käytössä olleita käsitteitä.

Koulun avoimet oppimisympäristöt olivat valmistuneet haastatteluja edeltäväksi syksyksi (2018). Opettajat olivat siis työskennelleet niissä luokkiensa kanssa hieman alle lukuvuoden. Kullakin luokka-asteella oli koulurakennuksen alkuperäiset seinät purkamalla yhdeksi tilaksi yhdistetty luokkasolu, jossa oli siirrettäviä väliseiniä ja uudet helposti siirrettäväksi tarkoitetut kalusteet. Kussakin solussa työskenteli neljä luokanopettajaa luokkiensa kanssa. Lisäksi heidän kanssaan työskenteli laaja-alaisia erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia. Ensimmäisten luokkien tiimissä toimi yksi laaja-alainen erityisopettaja kokoaikaisesti.

Opettajat toteuttivat yhteisopettajuutta tiimeissään monin eri tavoin. Ensimmäisten luokkien tiimi oli jakautunut siten, että opettajat toimivat kahtena työparina. Toinen työpari opetti suurimman osan ajasta siten, että heidän kaksi luokkaansa olivat yksi suurryhmä. Toinen työpari kertoi hyödyntävänsä suurryhmän opettamista päivittäin, lähinnä opetus-tuokioita pitäessä ja jakavansa luokat eri tiloihin työskentelyn alkaessa. Ensimmäisten luokkien tiimi teki pääasiassa ryhmittelyjä perustuen luokkakajoihin, mutta muutaman oppiaineen kohdalla eri tavoin. Neljänsillä ja viidensillä luokilla opetustilat olivat hieman pienemmät. Näissä tiimeissä työnjakoa tehtiin hieman enemmän, ja opettajat jakoivat luokkia opiskelemaan pääasiassa oman luokan ja opettajan kanssa. Viidensillä luokilla oli käytössä ns. palkitettut lukujärjestykset, jolloin luokilla oli yhtä aikaa oppiainetta, ja ryhmäjaot eivät perustuneet luokkakajoihin. Ennen haastatteluja minulle kerrottiin, että luokkatasotiimeissä hyödynnettäisiin paljon joustavaa ryhmittelyä. Tästä kerrottiin haastatteluissa jonkin verran, mutta se ei vaikuttanut olevan muita yhteisopetuksen malleja

yleisempää. Yksi tiimi kertoi haastattelussa ryhmitelleensä joustavasti luokkia enemmän lukuvuoden alussa ja vähentäneensä sitä sittemmin. Seuraavaksi pari esimerkkejä luokkien arjesta havainnointien (kts. luku 5.3.1.) perusteella:

Esimerkki 1: Luokat A ja B paikalla, jako kolmeen eri kokoiseen ryhmään, käytössä iso tila, kaksi pienistä tiloista, ryhmiä opettavat kaikki neljä luokanopettajaa, lisäksi laaja-alainen erityisopettaja ja koulunkäynninohjaaja. Ryhmät jaettu taitotason perusteella ja jaot ovat melko pysyvät.

Esimerkki 2: Paikalla luokat A, B, C ja D. Kaikilla on musiikkia. Luokat A ja B ovat yhdessä isossa tilassa, molemmat opettajat paikalla. Samaan aikaan laaja-alainen erityisopettaja työskentelee erillisessä tilassa äidinkielen tehtävien parissa muutama oppilas kerrallaan. Luokat C ja D jaettu pienempään ja isompaan ryhmään, toinen ryhmistä koulun musiikkiluokassa.

5.3 Tutkimusjoukko

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvamaan ja ymmärtämään jotain ilmiötä, ja näin ollen on tärkeää, että tutkimusjoukolla on joko paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Näin ollen tässäkin tutkimuksessa haastateltavien valinta on tarkasti rajattu ja harkittu, ja haastatteluun osallistui parhaillaan yhteisopetuksen menetelmiä hyödyntäviä opettajia, ja otanta oli kyseisen koulun kaikki avoimissa ympäristöissä opettavat opettajat. Tutkimukseen osallistui yhteensä 13 opettajaa. Haastatteluun osallistui kaksitoista (12) luokanopettajaa ja yksi (1) laaja-alainen erityisopettaja. Laaja-alainen erityisopettaja valikoitui tutkimukseen mukaan siitä syystä, että hänen kaikki opetustuntinsa oli resursoitu ensimmäisten luokkien pariin. Hän oli siis pysyvä osa ensimmäisten luokkien yhteisopetusta.

Haastattelun alussa kaikilta haastateltavilta kysyttiin taustatiedoiksi työkokemus, koulutustausta ja aiempi yhteisopetuskokemus. Yhdessä haastattelussa työkokemus jäi kysymättä haastattelun alussa tapahtuneen häiriön vuoksi, joten tieto kysyttiin myöhemmin sähköpostilla. Opettajista kaksi oli ensimmäistä vuottaan työskenteleviä vastavalmistuneita luokanopettajia. Lopuista opettajista yhdellä oli työkokemusta alle 10 vuotta, seitsemällä 10-20 vuotta ja kolmella yli 20 vuotta.

Vastavalmistuneiden kahden opettajan lisäksi kaksi opettajaa sanoi, ettei heillä ollut lainkaan aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta. Lopuilla yhdeksällä opettajalla oli yhteisopetuskokemusta vaihdellen laajalti muutamista tunneista useisiin vuosiin. Yhteisopetuskokemuksia kuvailtiin eri tavoin, jotkut lyhyesti kuvaillen kokemusta vuosien mää-

ränä, jotkut monisanaisesti kertoen erilaisia esimerkkejä. Ne, jotka kuvailivat yhteisopetuskokemusta olevan vähän, kuvailivat esimerkiksi tehneensä yhteistyötä rinnakkaisluokan opettajan kanssa ”fiiliksen mukaan” tai joitakin tunteja silloin tällöin. Moni mainitsi kertoessaan yhteisopetuskokemuksista, että tämä vuosi oli ensimmäinen kokemus avoimessa oppimisympäristössä yhteisopettamisesta. Kukaan ei maininnut opettaneensa vastaavissa opetustiloissa aiemmin. Opettajien tiimit olivat myös uusia, kukaan ei maininnut tehneensä yhteistyötä niiden opettajien kanssa aiemmin, jonka kanssa nyt työskenteli. Kaikki haastateltavat opettajat olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita ja lisäksi kahdella oli erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan pätevyys.

5.4 Aineistonkeruu

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla yhteisopettavia luokanopettajia ja yhtä laaja-alaista erityisopettajaa. Ennen haastattelujen toteuttamista tutustuin havainnoiden yhden päivän kutakin luokka-astetta, joiden opettajia haastattelin myöhemmin. Tässä luvussa tarkastelen ensin havainnointia haastattelua tukevana menetelmänä. Havainnoinnilla ei kerätty analysoitavaa tutkimusaineistoa, vaan tarkoituksena oli tutustua tutkimuksen kontekstiin haastattelujen toteuttamisen tueksi. Havainnointien jälkeen esitelen, miten haastattelut toteutettiin, miten aineisto litterointiin ja teen yhteenvedon haastattelutilanteista.

5.4.1 Havainnointi

Ennen haastatteluja tutustuin tutkimukseen osallistuvien opettajien tapaan yhteisopettaa. Ennakkoon minulle oli kuvailtu menetelmää joustavana ryhmittelynä avoimissa oppimisympäristöissä. Vierailin jokaisella tutkimukseen osallistuneella luokka-asteella yhden koulupäivän ajan ja havainnoin toimintaa osallistumatta siihen aktiivisesti. Havainnointi voi olla systemaattista ja tarkkarajaista tai täysin vapaata, ja tutkijan rooleja havainnointitilanteessa on monenlaisia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 214). Minulla oli ulkopuolisen rooli sekä vapaa tyyli havainnoida, sillä se palveli minua parhaiten tarkoitukseni saada yleiskuva kyseessä olevan koulun yhteisopetuksesta. Valitsin havainnoidessani tilanteen mukaan joustavasti, mitä ryhmää seuraan, silloin kuin opettajat jakoivat luokkiaan eri tiloihin. Pysin päivän aikana havainnoimaan kaikkia opettajia ja oppilasryhmiä mahdollisimman tasapuolisesti. Havainnointieni tavoitteen sanallistin opettajille osapuilleen näin: *”Tarkoitukseni on tutustua teidän normaaliin arkeen. Siihen millaisia ryhmäjakoja koulupäivän aikana käytätte, eli millainen tämä teidän koulun yh-*

teisopetusmalli on.” Havainnoinneistani tein muistiinpanot käsin. Muistiinpanoihin kirjasin päivän kulun kuvaten pääpiirteittäin mitkä opettajat toimivat missä tilassa ja minkä oppilasryhmän kanssa. Lisäksi pyrin kuuntelemaan opettajien keskusteluja keskenään ja oppilaiden kanssa mahdollisuuksien mukaan, sekä tekemään näistä muistiinpanoja, mikäli koin sen tarpeelliseksi. Tieteellinen havainnointi ei ole vain näkemistä, vaan tarkkailua (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 212).

Tässä tutkimuksessa havainnointi oli tärkeä osa haastatteluihin valmistautumista, sillä tutkimuksen puite oli minulle ennalta outo (Grönfors, 2007, s. 148). Yhteisopettajuus oli minulle tuttu muista kouluista ja teoriaan perehtymisen kautta, mutta koulussa, jossa tutkimus toteutettiin en ollut aiemmin käynyt. Tästä syystä tutkimuksen tekemisen kannalta oli merkittävää havainnoida yhteisopetusta ensin, sillä jokaisella koululla ja opettajalla on oma tulkintansa siitä (Ahtiainen ym., 2017, s. 38-39). Havainnoinnit eivät vaikuttaneet siihen millaisia kysymyksiä kysyin haastatteluissa, tai omiin ennakkokäsityksiini, sillä yksi päivä neljän luokan havainnoimiseen on sangen lyhyt aika. Näin lyhyillä havainnoinneilla sain tavoitteeni mukaan yleiskuvan luokkien arjesta, mutten pystynyt muodostamaan ennakkokäsityksiä tai suuntaamaan haastatteluja havainnointien perusteella. Havainnointi on aina kumulatiivista siten, että aiemmat havainnot tukevat uusia havaintoja (Grönfors, 2007, s. 124). Tämän tutkimuksen havainnoinneissa kumulatiivisuus näkyy siten, että pystyin vertailemaan eri luokka-asteiden ja opettajien tapaa yhteisopettaa. Tosin vertailussa on kiinnitettävä huomio siihen, ettei yksi päivä havainnointia riitä kuin tapauskohtaiseen vertailuun, sillä oli sattumaa, millaisia ryhmittelytapoja opettajat käyttivät niinä päivinä, kun olin havainnoimassa. Havainnointeihin ja haastatteluihin perustuva opettajien yhteisopetustapa on esitelty luvussa 5.2. Havainnoinnit olivat tärkeässä asemassa haastattelujen alkuvalmisteluna myös siten, että haastateltavat pääsivät tutustumaan minuun hieman ja minä heihin ennen haastattelutilannetta. Havainnoinnit tehtiin viikosta kahteen viikkoa ennen haastatteluja.

5.4.2 Haastattelu

Fenomenografiassa yleisin aineistonkeruumenetelmä on yksilöllinen avoin haastattelu. Koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkimaan käsityksiä ja niiden merkityksiä toisen asteen näkökulmasta, on haastattelu aineistona tutkimussuuntauksen tematiikkaan sopiva. Haastattelussa kuvataan yksilön suhdetta omaan kokemukseensa ilmiöstä, ja tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää henkilön antama näkemys ilmiöstä. Haas-

tattelukysymyksien muodostuksessa pyritään siihen, ettei niissä ilmene tutkijan ennakkokäsitykset. Avoimuudella pyritään tarjoamaan haastateltavalle mahdollisuus aitoon avoimeen reflektioon aiheesta. (Niikko, 2003.)

Haastatteluja oli yhteensä viisi, joihin osallistui yhteensä 13 opettajaa. Haasteluista kolme oli parihaastatteluja, yksi kolmen opettajan ja yksi neljän opettajan ryhmähaastattelu. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 99) mukaan laadullisessa opinnäytetyössä hyvä määrä haastateltavia on 6-8. Tiedonantajien valinta on perusteltava harkituksi ja sopivaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 86). Tässä tutkielmassa haastateltavien määrä on perusteltu siten, että haastatteluun osallistuivat kaikki tutkimushankkeen yhteistyökoulun avoimissa oppimisympäristöissä yhteisopettavat opettajat. Tiedonajat olivat sopivia haastateltavaksi siksi, että heillä kaikilla oli ainakin jonkin verran kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisarvioinnista, oli perusteltua kerätä aineisto haastattelemalla. Tällöin tutkimuksen kohteena olevat henkilöt voivat itse kertoa ajatuksistaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 204.)

Haastattelut toteutettiin ryhmä- ja parihaastatteluina siksi, että tutkimuksen tarkastelun kohteena oli arviointi nimenomaan yhteisopetuksen kontekstissa. On luontevaa ja perusteltua haastatella yhdessä työskenteleviä opettajia pareissa, jotta he pääsisivät yhdessä kertomaan työstä, jota he yhdessä tekevät. Toivoin parihaastattelun tarjoavan myös haastateltaville lisämotivaatiota osallistua tutkimukseen, sillä haastattelu tarjoaisi puitteen keskustella heidän työstään ja kehittää yhteistyötä keskustelun kautta. Ennalta suunnittelin, että kaikki opettajat haastateltaisiin työpareissa, perustuen siihen ketkä opettavat yhdessä. Havainnointien perusteella vaikutti, että opettajat tekevät yhteistyötä hyvin vaihdellen. Kysyin siis opettajilta, millaisissa kokoonpanoissa he useimmin työskentelevät, ja haastatteluryhmät ja -parit muodostettiin heidän vastauksiensa perusteella. Näin ollen neljäsien luokkien opettajat haastateltiin neljän opettajan ryhmähaastattelulla. Kolmen hengen ryhmähaastatteluun osallistui työparin lisäksi laaja-alainen erityisopettaja, joka teki yhteistyötä luokka-asteen opettajista enemmän tämän parin kanssa, jonka kanssa osallistui haastatteluun. Pyrin järjestämään haastattelut huomioiden opettajien kiireisen arjen. Opettajat pääsivät siis itse vaikuttamaan pareihin ja ryhmiin, jossa osallistuivat haastatteluun sekä kaikkien haastattelujen ajankohdat olivat opettajien ehdottamia. Kerroin haastattelujen kestävän noin 30-45 minuuttia, riippuen siitä montako opettajaa haastatteluun osallistui.

Haastattelun aluksi esittelin itseni ja taustani, tietosuojakysymykset ja äänityksen sekä

kertasin haastatteluaiheen. Haastattelutilanteen muistilistan (Liite 2) valmistelin Ruusuvooren ja Tiittulan (2017) tekstin *Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus* perusteella. Äänitin haastattelut kahdella laitteella, omalla puhelimella ja yliopistolta lainatulla tallentimella. Haastattelun lopuksi annoin parille tai ryhmälle jaettavaksi Fazerin Marianne-makeispussin kiitokseksi haastatteluun osallistumisesta. Koin tärkeäksi kiittämisen pienellä lahjalla, sillä opettajat osallistuivat haastatteluun siksi, että heidän työpaikkansa oli mukana tutkimushankkeessa, eikä esimerkiksi niin, että he olisivat itse ilmoittautuneet avoimen haastatteluetsinnän tai muunlaisen haastateltavien keruun kautta. Annoin lahjan vasta haastattelun päätyttyä, joten se ei vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen.

Alun perin haastattelujen suunniteltiin olevan puolistrukturoituja teemahaastatteluja, mutta tutkimuksen edetessä puite ohjasi tekemään muutoksia haastattelurunkoon. Tutkimushankkeen projektipäällikkö ohjasi minut rajaamaan haastattelut noin 30 minuutin haastatteluiksi, sillä koulun yhteyshenkilö oli huolissaan opettajien jaksamisesta hankkeen monien eri aineistonkeruumenetelmien kanssa. Aikapuite ohjasi minut luopumaan toisesta alkuperäisestä teemasta, ja näin ollen lopullista haastattelua on epäluontevaa kuvailla teemahaastatteluksi, mutta puolistrukturoitu haastattelu kuvaa yhä yhden aiheen ympärillä haastateltavien ehdoin edenneitä haastatteluja. Haastattelujen aiheena oli arviointi yhteisopetuksessa. Haastattelurunko (Liite 1) rakennettiin hyödyntäen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arviointia koskevaa lukua 6 (POPS, 2014, s. 46-70) sekä mukaillen Hirsjärven ja Hurmeen (2008) *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* teosta sekä Niikon (2003) fenomenografisen haastattelun periaatteita. Haastattelutilanteessa en kuitenkaan ohjannut haastattelua tiukasti rungon mukaan, vaan annoin haastaville avoimen tilan tuoda esille omia kokemuksiaan ja käsityksiään aiheesta. Pyrin jokaisessa haastattelussa siihen, että puheenvuoroissa tarkasteltaisiin arvioinnin näkymistä opettajien arjessa esimerkkien kautta, sekä lisäksi se miten he suunnittelevat arviointia sekä kertovat mitkä ovat heidän mielestään yhteisarvioinnin hyvät ja haastavat puolet. Kysyin haastattelurungossa olleita kysymyksiä vain, mikäli haastateltavat eivät itse enää tuoneet uusia näkökulmia esiin. Pyrin asettelemaan kysymykset aina niin, että ne nojautuivat haastateltavien jo kertomaan ja auttaisivat heitä jatkamaan avoimesti aiheen parissa. (Niikko, 2003, s. 31.) ”*Puolistrukturoidussa haastattelussa tutkijalle jää vapaus sovittaa kysymysten muoto ja osittain sisältökin henkilön ja keskustelun kulun mukaan*” (Ahonen, 1994, s. 138).

Fenomenografisessa haastatteluprosessissa korostuu dialogisuus ja reflektiivisyys sekä tutkijan roolin herkkyyys. Tutkittavaa tulee rohkaista refleктоimaan tutkittavaa ilmiötä eri

ulottuvuuksista ohjailematta haastateltavaa liikaa. Tavoitteena on saada haastateltava kertomaan kokemuksistaan ja käsityksistään mahdollisimman aidosti. Fenomenografisen tutkimushaastattelun kysymykset ovat mahdollisimman avoimia ja eivät etukäteen tarkkaan rajattuja. Haastattelukysymyksien muodostuksessa pyritään siihen, ettei niissä ilmene tutkijan ennakkokäsitykset. Avoimuudella pyritään tarjoamaan haastateltavalle mahdollisuus aitoon avoimeen reflektioon aiheesta. Haastattelussa pyritään siihen, että haastateltavalla on mahdollisuus tuoda keskusteluun ne ulottuvuuden ilmiöstä, jota hän haluaa korostaa, jotta tutkimuksen aineisto todella heijastelee hänen käsityksiään aiheesta. (Niikko, 2003.) Kuten tutkimushaastatteluissa yleensäkin, haastattelija luo vuorovaikutussuhteen ja pyrkii sinä luottamuksellisuuden rakentamiseen. Fenomenografisessa haastattelussa on sallittua ja suotavaakin edetä haastateltavan ohjaamaan suuntaan, mutta tasapainoiltava kuitenkin niin, että pysytään tutkittavassa ilmiössä. (Niikko, 2003, s. 32.)

Haastattelut pyrittiin tekemään tiheällä aikataululla. Viimeinen haastattelu oli kahden viikon kuluessa ensimmäisestä. Haastatteluäänitteistä lyhin kesti 22 minuuttia ja pisin 42 minuuttia. Yhteensä haastatteluäänitteitä tuli 151 minuuttia. Keskimäärin haastattelut kestivät 30 minuuttia

5.4.3 Litterointi

Litterointi toteutettiin mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Litterointi tehtiin seuraavan viiden arkipäivän kuluessa haastattelun jälkeen. Litterointi toteutettiin analyysiin sopivalla tarkkuudella, joksi valikoitui tutkimusongelman ohjaamana haastattelun sisältöä ja merkityksiä korostava tarkkuus. Litteraattiin ei merkitty siis mitään muuta kuin puheen sisältö, muutamia naurahduksia, hyvin poikkeavia äänensävyjä ja pidempiä taukoja lukuun ottamatta. Myöhemmin ensimmäistä litteraattiversiota muokattiin vielä poistamalla sisällön kannalta turhia ja tekstin luettavuutta vaikeuttavia tilkesanoja kuten ”niiku”, ”tota” sekä poistamalla haastateltavien ja haastattelijan myötäilevät lyhyet vastaukset kuten ”joo”. (Ruusuvuori & Nikander, 2017.)

Ensimmäinen haastattelu litteroitiin kauttaaltaan seuraavana päivänä haastattelun teosta, ennen toista haastattelua, jotta litterointia tehdessä olisi mahdollista tehdä havainnot ja haastattelurungon toimivuudesta ja kehittää runkoa ensimmäisen haastattelun perusteella. Tämän tärkeys korostui erityisesti siksi, että haastattelurunkoa muutettiin vielä samana päivänä ennen ensimmäistä haastattelua. Litteroitaessa tehdyt havainnot toi-

minnasta haastattelijana näkyvät aineistossa hieman siten, että ensimmäinen haastattelu on kysymystenasetteluiltaan hieman erilainen kuin muut neljä haastattelua keskenään ovat.

Haastattelut litteroitiin fontilla Calibri, fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,5. Uudet puheenvuorot aloitettiin aina uudelta riviltä. Ensimmäisten litteraattiversioiden valmistuttua niitä oli yhteensä 58 sivua. Litterointi on aina aineiston tulkintaa, ja näin ollen se voidaan nähdä ikään kuin analyysin osana (Nikander, 2010; Ruusuvuori, 2010). Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustutaan aineistoon läpikotaisin (Niikko, 2003), ja näin ollen litterointi oli merkittävä osa analyysin ensimmäistä vaihetta. (Aineiston analysointi tästä eteenpäin esitellään luvussa 5.5.) Vaikkakin ensisijaisessa tarkastelussa analysoidessa oli litteraatit, alkuperäiset äänitteet säilytettiin koko tutkielman teon ajan, ja niihin palattiin aina tarvittaessa (Ruusuvuori, 2010).

5.4.4 Yhteenveto haastatteluista

Pietilän (2017, s. 126) mukaan ryhmäkeskustelun, tai ryhmähaastattelun, kuten tässä tutkielmassa tilanteeseen viitataan, vuorovaikutuksellisen luonteen vuoksi on tärkeää, ettei puheenvuoroja käsitellä yksittäin ja irrallisina tilanteesta. Tähän nojaten teen tässä luvussa lyhyen yhteenvedon haastattelutilanteista, jotta tutkimuksen tuloksia tarkastellessa olisi selvää, millaisista haastattelutilanteista puheenvuorot ovat peräisin. Haastattelut olivat lopulta keskenään hyvinkin erilaisia. Asiaan on voinut muun muassa vaikuttaa se, että osa opettajista oli ilmeisesti paremmin informoituja siitä, että tulen haastattelemaan heitä osana tutkimushanketta, kuin toiset. Tämä ilmeni haastateltavien ilmeistä, eleistä ja puheista havainnointipäivinä. Osa opettajista selvästi tiesi kohdatessamme minun tulevan havainnoimaan ja haastattelemaan. Osa taas ei vaikuttanut olevan asiasta erityisen perillä tai innostunut. Nämä ensikohtaamiset ovat voineet myös vaikuttaa omaan toimintaan haastattelutilanteissa, vaikka pyrin tietoisesti siihen, ettei se vaikuttaisi. Aineistonkeruu toteutettiin osana *Oppiminen, ryhmittely, arviointi ja hyvinvointi suurilla oppimisalueilla*-hanketta. Tutkimukseen osallistui tästä syystä yhden Vantaalaisen alakoulun kaikki koulun uusissa yhteisopetukseen remontoituissa tiloissa työskentelevät opettajat. Opettajat osallistuivat tutkimukseen siis osana hanketta, eivät omasta aloitteestaan. Tämä on voinut vaikuttaa haastattelutilanteisiin.

Aineistonkeruu toteutettiin ryhmä- ja parihaastatteluina. Keskimääräinen haastattelu-aika oli 30 minuuttia. Haastattelun ajankohta määräytyi haastateltavien aikataulun mukaan.

Tutkijana pyysin heitä tarjoamaan aikaa haastattelulle muutaman viikon sisällä. Haastattelut varasivat selkeästi eripituisia aikaikkunoita haastatteluille. Jotkut varasivat selkeästi aikaa, niin että oli mahdollista, että haastattelu olisi hieman pidempi kuin haastattelun kestoksi arvioitu 30 minuuttia. Toiset taas tarjosivat täsmälleen puolen tunnin aikaikkunan joko ennen koulupäivän alkua, tai sen keskeltä.

Koska haastattelutilanteet olivat selvästi erilaisia keskenään useampaa ominaisuutta tarkastellen, tyypittelin haastattelut aineiston kokonaisuuden hahmottamiseksi. Haastatteluja tarkastellessa kokonaisuuksina, haastattelut erot liittyvät kolmeen ominaisuuteen: haastattelun keston, positiivisten tai negatiivisten huomioiden painottumiseen ja minä tai me – muodon käyttöön haastattelussa. Lyhyimmissä haastatteluissa (tyyppi A) haastattelut toivat muita haastatteluja herkemmin esiin haasteita, joita he ovat kohdanneet. Näihin haastatteluihin varattu aikaikkuna oli rajallinen, keskelle tai ennen päivää sijoitettu ja lopullinen haastattelun pituus oli muita haastatteluja selvästi lyhyempi. Lisäksi näissä haastatteluissa puhuttiin enemmän omasta luokasta, omista pedagogisista ratkaisuksista ja kokemuksista. Kahdessa haastattelussa (tyyppi C) tuotiin muita haastatteluja herkemmin positiivisia huomioita aiheesta. Näissä haastatteluissa puhuttiin myös muita haastatteluja enemmän yhteisistä päätöksistä, opetustilanteista ja oppilaista. Toinen tyyppi C haastatteluista edusti tätä ominaisuutta vielä selkeämmin kuin toinen. Tyyppi B: tä edusti yksi haastattelu, joka asettui muiden haastattelujen välimaastoon. Se ei edustanut selkeästi sisällöltään kumpaakaan reunatyyppeä, mutta aikaikkuna oli samanlainen tyyppi C haastattelujen kanssa.

- A = Haastatteluajaksi varattiin 30 minuutin ehdoton aikaikkuna, haastattelussa tuotiin esille muita haastatteluja enemmän oma-aloitteisesti haasteita ja ongelmakohtia, ja puhuttiin enemmän minä-muodossa.
- B = Haastatteluajaksi varattiin noin tunnin aikaikkuna. Haastattelussa ei nostettu niin paljon esille haasteita kuin tyyppi A haastatteluissa, muttei niin paljon positiivisia seikkoja kuin tyyppi C haastatteluissa.
- C = Haastatteluajaksi varattiin noin tunnin aikaikkuna. Haastatteluissa tuotiin esille muita haastatteluja enemmän oma-aloitteisesti positiivisia näkökulmia. Haastattelussa puhuttiin muita haastatteluja enemmän me-muodossa.

5.5 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysi toteutettiin Niikon (2003) fenomenografisen analyysin vaiheita mukaillen. Laadullisille tutkimusmenetelmille tyypillisesti fenomenografisestakin analyysistä on esitetty monenlaisia tulkintoja, ja jokainen tutkimus noudattaa sitä oman tulkintansa mukaisesti tarkastelussa olevaan tutkimusaiheeseen ja kontekstiin sopivasti.

Niikko (2003) valikoitu analyysivaiheen pääasialliseksi lähteeksi siitä syystä, että se oli suomenkielisestä lähdekirjallisuudesta perusteellisin, pääpainonaan kasvatustieteen näkemys, sekä tuorein saatavilla oleva kattava lähde. Niikon (2003) näkemys analyysivaiheesta jättää tilaa omalle tulkinnalle ja soveltamiselle, mutta on samanaikaisesti selkeä ja johdonmukainen.

Niikon (2003) analyysimalli on nelivaiheinen. Fenomenografinen analyysi toteutetaan toistuvaa menettelytapaa noudattaen. Tämän tutkielman aineisto oli fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti haastattelulitteraatit. Analyysin lähtökohtana on aineisto. Fenomenografinen analyysi noudattaa monilta osin kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisia yleisiä piirteitä. Litterointi nähdään fenomenografiassa osana analyysia. Litterointi on merkittävä fenomenografisen analyysin ensimmäistä vaihetta, jossa aineisto luetaan huolellisesti läpi niin monesti että ”se täyttää tutkijan ajatukset lähes kokonaan”. (Niikko, 2003, s. 33.) Lukemisen tarkoituksena on löytää tutkimusongelman kannalta merkittäviä ilmauksia (Niikko, 2003, s. 33.) Näitä löydettiin jo litteroinnin aikana aineistonkeruun yhä jatkuessa. Tutkimuskysymykset muokkautuivat kaikissa tutkimuksen alkupuolen vaiheissa, aineistoa kerätessä, haastatteluja litteroidessa ja aineistoon syventymisvaiheessa.

Ensimmäisessä (1.) vaiheessa aineistoon syventyessä valitaan analyysiyksikkö, joka voi olla laajuudeltaan yhdestä sanasta kokonaiseen haastatteluun. Aineistosta pyritään löytämään mitkä ilmaisut ovat tyypillisiä. Analyysiyksikön valinta ohjautuu tutkimustehtävän mukaisesti. (Niikko, 2003, s. 33.) Tässä tutkielmassa valitsin analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuudet. Analyysiyksiköt ovat pituudeltaan tästä syystä keskenään hyvin eri mittaisia. Aineistoa pilkkoessa pyrin huolellisesti löytämään ajatuskokonaisuudet ja varoin niiden katkaisua (Ahonen, 1994, s. 143; Niikko, 2003, s. 34). Ajatusten pitämiseksi kokonaisuuksina analyysiyksiköksi voi yhdistää useamman puheen osan (Häkkinen, s. 1996, s. 42). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen lähtökohtana toimivat ajatuskokonaisuudet, ja niin ikään fenomenografiassa pyritään säilyttämään ilmausten merkitys ja konteksti. (Ahonen, 1994, s. 124; Niikko, 2003, s. 33). Aineiston analyysissä merkityksellistä on siis ilmaukset ja niiden merkitykset, ei ilmaisijat. *”Analyysin tarkoitus on kaivaa esiin ilmiöitä koskevat käsitykset ja ymmärrykset kielellisten ilmausten takaa”*. (Niikko, 2003, s. 34.) Aineisto kokonaisuudessaan ei ollut merkityksellistä tutkimustehtävän kannalta. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa jätin pois muutamia puheenvuoroja, jossa haastateltava eksyy aiheesta, ja toteamuksia, jotka toimivat vain toisen puheenvuoroa myönnyttellen (Ahonen, 1994, s. 145). Käyttämättä jätettiin lopulta myös joitakin

puheenvuoroja, joissa haastateltavat tarkastelevat yhteisarviointiin liittymättömiä näkökulmia yhteisopettajuuteen. Kaikissa haastatteluissa oli niitä, sillä alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan tarkoituksena oli tutkia sekä yhteisopetusta että -arviointia, ja aihe rajautui vasta haastattelujen jälkeen ainoastaan yhteisarviointiin.

Kaikkien litteraattien valmistuttua pilkoin aluksi aineiston analyysiyksiköihin tulostamalla litteraatit ja saksimalla paperit analyysiyksiköihin. Näiden analyysiyksiköiden fyysinen järjestely ryhmiin ohjasi tutkimuskysymyksen muokkausta merkittävämmiin niiden lopulliseen suuntaan. Tämänkin jälkeen muokkasin tutkimuskysymyksiä hieman, jotta niiden muoto ja tutkimustulokset olisivat mahdollisimman hyvin linjassa keskenään. Tutkimuskysymykset, jotka ovat merkityksellisiä tutkijalle, eivät välttämättä ole sellaisia haastateltavalle (Niikko, 2003, s. 35). Tästä syystä, yhdistettynä siihen, että tutkielman haastattelut toteutettiin mahdollistaen eteneminen haastateltavien nostamien aiheiden suuntaan, tutkimuskysymysten muokkaaminen oli tarpeellista useasti analyysin edetessä. Tämän karkean ryhmittelyn jälkeen ryhmittelin alustavasti analyysiyksiköitä tarkemmin pinoten samankaltaisia sisältöjä. Paperilappujen lajittelu osoittautui kuitenkin haastavaksi analyysimenetelmäksi, koska samoja analyysiyksiköitä täytyi lajitella useampaan eri ryhmään niiden liittyessä useampaan kuin yhteen tutkimuskysymykseen. Tästä syystä jatkoin analyysia tietokoneella, tukeutuen siirtymävaiheessa paperilapuilla tehtyihin alustaviin ryhmittelyihin. Tietokonetyöskentely mahdollisti fenomenografiselle analyysille tyyppillisen toistuvan analyysitavan toteuttamisen, sillä pystyin tarpeen mukaan helpommin muokkaamaan analyysiyksiköiden kokoa ja ryhmittelyä. (Niikko, 2003, s. 34).

Analyyysin **toisessa** (2.) vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Tämä toteutetaan merkityksellisten ilmauksien vertailulla. Keskeistä on etsiä merkitysten erilaisuuksia ja samanlaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia. Jotkut ilmaisut voivat muodostua tärkeämmiksi kuin toiset. (Niikko, 2003, s. 34-35.) Toisessa vaiheessa keräsin kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyvät analyysiyksiköt erillisiin tiedostoihin. Varmistaakseni, että olen kerännyt yhteen kaikki haastateltavien aiheeseen liittyvät ajatuksen yhteen, luin koko aineiston läpi ikään kuin ”tutkimuskysymyssilmälaseilla”. Lukiessa kuuntelin haastattelunauhat vielä tarkistaakseni litteraattien olevan riittävän tarkat sekä tarkastellakseni tekemiäni tulkintoja. Toiseen vaiheeseen palasin useamman kerran, sillä etenin loput vaiheet tutkimuskysymys kerrallaan. Tutkimuskysymyksestä toiseen siirryessä palasin toisen vaiheen alkuun, lukemaan jälleen koko aineiston läpi vaihtaen uuden tutkimuskysymyksen ”silmälasit” silmille. Tämän jälkeen ryhmittelin analyysiyksiköt vertailemalla niiden keskeisiä merkityksiä. Toisessa vai-

heessa tein analyysiyksiköiden keskeisistä sisällöistä kiteytykset, jotka olivat yhdestä sanasta muutamaa sanaan. Tällä pyrin helpottamaan ryhmittelyä, ja varmistamaan että olen löytänyt kunkin analyysiyksikön keskeisimmät merkitykset. Aineiston analyysiä jatkaessa pidin kuitenkin kokonaiset puheenvuorot kiteytyksineen käsittelyssä varmistaakseni, että olen ymmärtänyt puheenvuorot oikein, analysointi on tarkkaa ja keskeiset sisällöt pysyvät kokonaisuuksina.

Analyysin **kolmannessa** (3.) vaiheessa määritetään kategoriat ja kategoriarajat vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Kattegoria muodostuu ryhmästä merkitysyksikköjä, ja kategorioista muodostaessa tulee tarkistaa selkeäksi kategorioiden välinen suhde, ja mitä näkökulmaa ilmiöön kuvin kattegoria edustaa. Nämä aineiston perusteella luotavat kategoriat ovat alakategorioita. (Niikko, 2003, s. 36.) Muodostin kategoriat lukitsemalla toisessa vaiheessa muodostettuja ryhmiä alakategorioiksi tarkastelemalla kategoriarajoja kriittisesti ja muokkaamalla niitä, mikäli ne olivat epätarkkoja.

Neljännessä vaiheessa (4.) alakategorioita yhdistelemällä muodostetaan ylätasoon eli kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja edustavat ilmiöstä nousseiden keskeisimpiä käsityksiä. Kuvauskategorioiden kautta tutkimusaineisto ankkuroidaan aiempiin tutkimuksiin. Kuvauskategoriat erottuvat toisistaan ilmentäen aineistosta nousseita laadullisia erilaisuuksia ja samanlaisuuksia. Kuvauskategoriat ovat kuvaus ilmiöstä yleisemmällä tasolla, ja juuri tätä rakentaessa aineisto sidotaan aiempaan teoriaan ja tutkimustuloksiin. (Niikko, 2003, s. 36-37, 55.) Muodostin kuvauskategoriat alakategorioita vertailemalla. Etenin analyysissä edelleen tutkimuskysymys kerrallaan.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategoriat järjestetään joko hierarkkisesti, vertikaalisesti tai horisontaalisesti. Hierarkkisessa järjestyksessä jotkin kategoriat ovat rakenteeltaan ja sisällöltään toisia kategorioita kehittyneempiä. Horisontaalisessa järjestyksessä kategoriat ovat keskenään tasavertaisia ja samanarvoisia. Vertikaalisessa systeemissä kuvauskategoriat järjestetään jonkin aineistosta nousevat kriteerin perusteella. Kriteerinä voi toimia esimerkiksi ilmaisuiden tärkeys tai aikajärjestys. (Niikko, 2003, s. 38-39, 55.) Tässä tutkielmassa kuvauskategoriat ovat järjestyksessä ensinnäkin tutkimuskysymys kerrallaan. Eri tutkimuskysymyksiin verrattuna tutkimustulokset järjestyvät horisontaalisesti, näin ollen tasavertaisia ja samanarvoisia keskenään. Tässä tutkimuksessa haastateltavien vastauksia ei ollut mielekästä arvottaa tai järjestää muun kriteerin, kuten yleisyyden perusteella. Tärkeää oli erilaisten löydösten tekeminen ja niiden esiintuominen. Siksi luonteva järjestystapa oli horisontaalinen, eli kuvauskategoriat ovat tasa-

arvoisia. Poikkeuksena tähän on yhteisarvioinnin hyötyjen järjestäminen, jotka on järjestetty hierarkkisesti siksi, että aineistossa ilmeni luontevasti syy-seuraus-suhteita ilmentävä järjestys.

Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu siitä, että analyysi voi jäädä tyngäksi siten, ettei kuvauskategorioita luoda kunnolla, vaan analyysissä jäädään alatasen kategorioihin, tai kuvauskategorioita ei riittävästi vertailla toisiinsa tai liitetä aiempaan teoriakirjallisuuteen (Huusko & Paloniemi, 2006). Suurimman osan aineiston ankkuroinnista aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen tein vasta kun molempien tutkimuskysymysten kohdalla aineiston analyysi oli edennyt neljänteen vaiheeseen, ja kuvauskategoriat olivat melko lukkiutuneita. Tälle toimintatavalle perusteluna toimii Huuskon ja Paloniemen esille nostama kritiikki. Pyrin varmistamaan, että kuvauskategorioita vertailtaisiin riittävästi juuri tutkimuskirjallisuuteen liittämisen kautta.

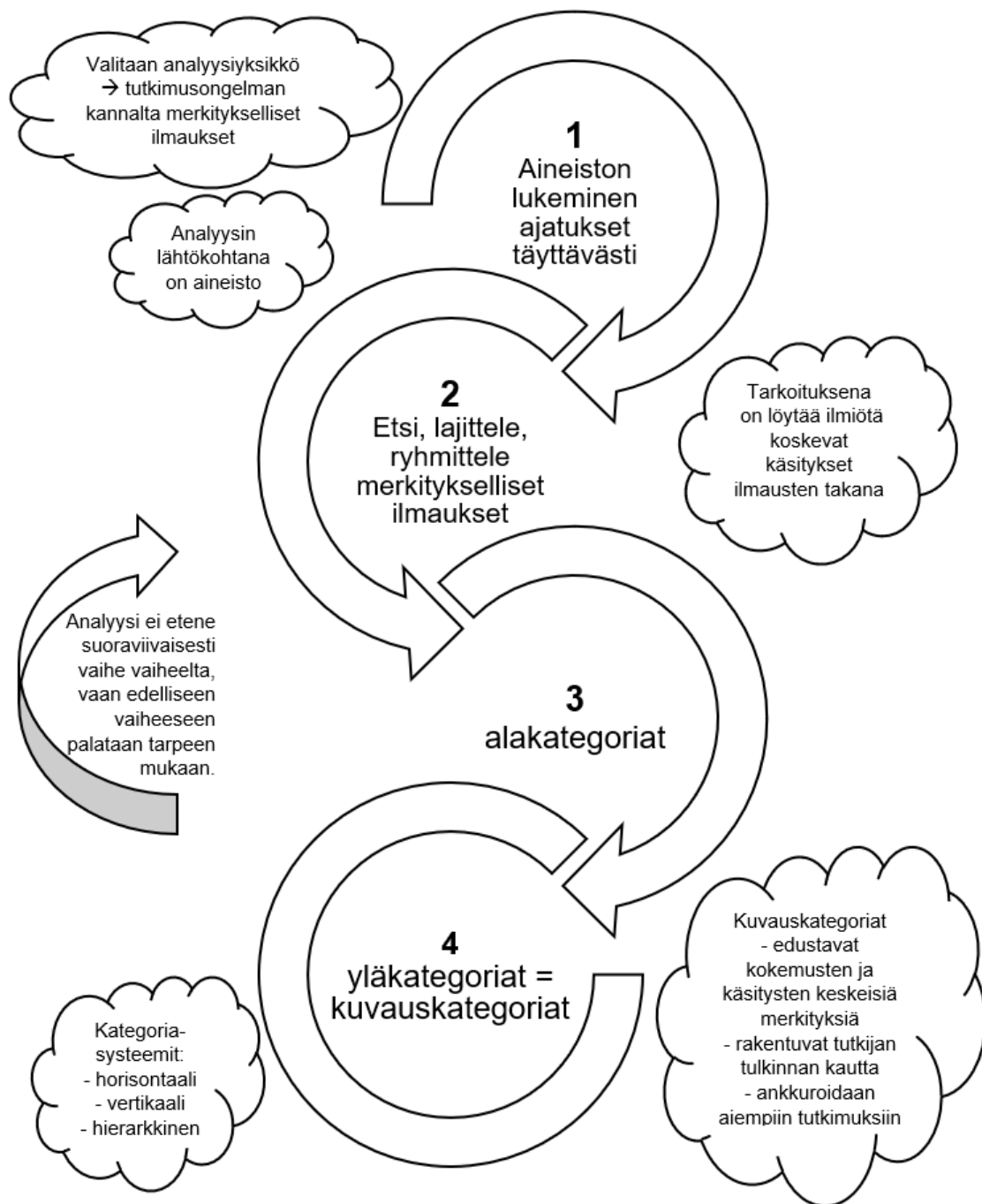
Fenomenografinen analyysi ei ole tästä kronologisesta esitysmuodosta huolimatta suoraviivaista. *"Analyysi on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin jatkuva kehä. Analyysi lähtee aineistosta, eikä sitä tehdä mihinkään valmiiseen luokittelurunkoon tai teoriaan pohjautuen"* (Niikko, 2003, s. 34). Fenomenografiset analyysivaiheet limittyvät toisiinsa ja aineistolähtöinen lähestymistapa vaatii työskentelyä ikään kuin spiraalina edeten ja palaten takaisin hiomaan aiempia toimia uuden tiedon valossa. Ahonen (1994, s. 125) esittää fenomenografisen tutkimuksen etenemisen nimenomaan spiraalina, mutta korostaen teoreettista perehtyneisyyttä lähtökohtana toisin kuin Niikko (2003). Tässä tutkimuksessa analyysi eteni pitkälti Niikkoa (2003) mukaillen, mutta tutkimuskysymysten ohjaamana yksi aihealue kerrallaan.

Aineiston analyysi eteni yhden analyysiyksikön suhteen esimerkiksi seuraavasti:

O2: No vastuun jakaantuminen. Mehän laitettiin noihin välitodistuksiin, äikät ja matikat arvioidaan, nii pistettiin yhdessä ne perustelut sinne. // meidän, mikä tää on, se lista. O1: nii siihe exceliin, jokasest oppilaast on niinkun O2: nettiexceliin, että jos tulee kysymistä, ni me ollaan ite yhdessä oltu sitä mieltä että tän takia.

Analyysiyksiköksi rajattiin ajatuskokonaisuus peilaten sitä tutkimuskysymyksiin. Tämän vuoksi puheenvuoro katkaistiin ja jaettiin kahteen analyysiyksikköön, joista lihavoitu liittyi eri tutkimuskysymykseen kuin jälkimmäinen yksikkö. Tämän jälkeen yksiköistä tehtiin kiteytykset ja ne lajiteltiin omiin tiedostoihinsa tutkimuskysymysten perusteella. Kiteytykset ensimmäisestä analyysiyksiköstä olivat vastuun jakaantuminen, yhdessä pohditut arvointiperustelut. Yksikkö liittyi yhteisarvioinnin hyötyihin. Yksikkö ryhmiteltiin alustavasti

alakategoriaan vastuun jakaantuminen ja kahteen eri kuvauskategoriaan: *työhyvinvointi* ja *yhteisarviointi on helpompaa*. Analyysin edetessä kategoriarajoja vielä hiottiin ja lopulta tämä analyysiyksikkö edusti alakategorioita vastuun jakaantuminen, lisää työhyvinvointia sekä arviointi on helpompaa. Näistä alakategorioista ensimmäinen kuului kuvauskategoriaan *hyötyjä tuottavat tekijät* ja loput kaksi toisen asteen hyötyihin. Kts. lisää luvusta 7.1 Yhteisarvioinnin hyötyjä.



Kuvio 3. Fenomenografisen analyysin vaiheet Niikkoa (2003) mukaillen.

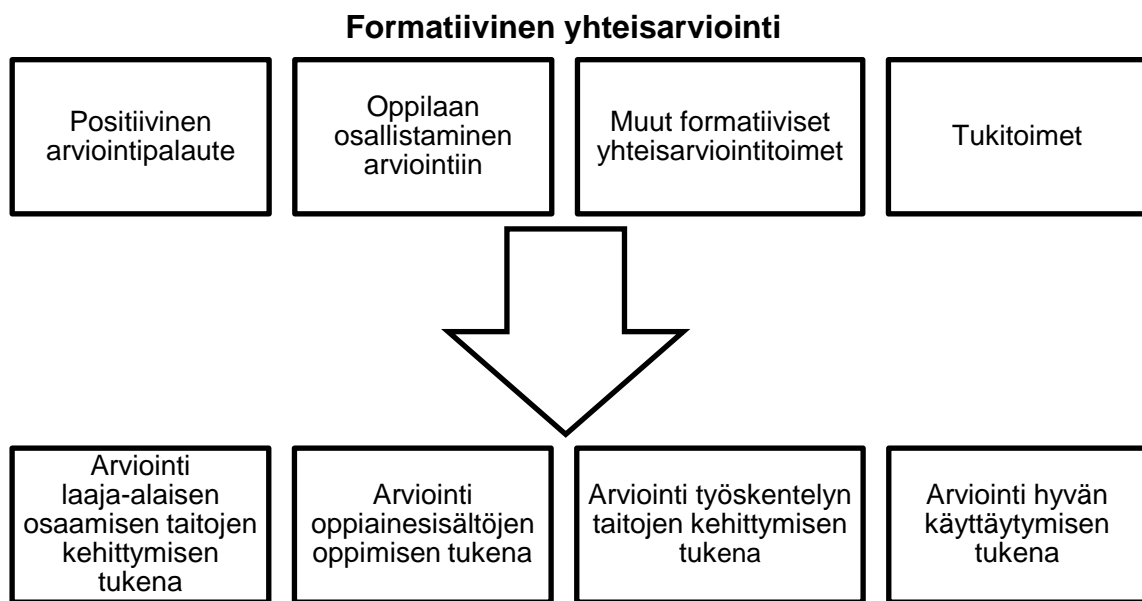
Tämän tutkielman analyysivaiheiden etenemistä voisi kuvailla myös Niikon (2003) ja Ahosen (1994) fenomenografisen analyysin vaiheiden välimuodoksi, siten että tieteellinen perehtyminen oli vähäistä ennen haastattelujen tekemistä, tutkielman teoria-osa koottiin vasta analyysin edettyä neljänteen vaiheeseen. Tämän jälkeen palattiin analyysiin viimeistelemällä neljäs vaihe, jossa analyysi ankkuroidaan tieteelliseen tutkimukseen. Tällä menettelyllä pyrittiin sulkeistamaan ennakkokäsitykset vaikuttamasta empiriseen osuuteen, jossa tavoiteltiin opettajien käsityksiä ja kokemuksia, ja pyrittiin siihen, että ne olisivat mahdollisimman puhtaasti haastateltavista lähtöisiä. Toki täysin puhtaan aineistolähtöisyyteen ei voida päästä, sillä ennakkokäsityksiä on aina, ja tutkija rajaa tietyn aiheen tutkimuksen mielenkiinnon kohteeksi. Fenomenografisessa analyysissä ei pyritä etsimään yhtä totuutta vaan kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä tapauskohtaisesti käsitysten kautta (Niikko, 2003, s. 39). Kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensäkin ei tässäkään tapauksessa pyritä yleismaailmalliseen yleistettävyyteen. Fenomenografisessa tutkimusraportoinnissa pysyttäydytään arkikielisissä ilmauksissa perusteena se, että tutkimuskohteena on arkiset ilmiöt arkisten ilmaisujen kautta. Analyysissä nähdään kiinnostavampana merkitysten laatu ja niiden erot kuin määrä. (Niikko, 2003, s. 35.)

6 Käsityksiä yhteisarvioinnista

Tässä luvussa tarkastellaan tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli sitä, millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisarvioinnista. Tässä tutkielmassa nähdään se, millaisia asioita opettajat nostivat yhteisarvioinnista puheenaiheiksi, opettajien käsityksinä ilmiöstä. (käsitys-käsitteen määrittely kts. luku 5.1. fenomenografia) Ensimmäisessä analyysivaiheessa aineistosta ilmeni selkeästi kaksi teemaa, kaksi kahtiajakoa, millaisista näkökulmista haastateltavat opettajat tarkastelivat yhdessä arvioimista. Opettajat tarkastelivat yhteisarviointia pääasiassa joko formatiivisena tai summatiivisena arviointina. Toisaalta opettajat kertoivat yhteisarvioinnista myös millä tavoin sitä toteutettiin yhteistyössä ja työtehtäviä jakaen. Aineiston analyysiä jatkettiin nämä kaksi kahtiajakoa tarkastelussa kukin vuorollaan. Tutkimustuloksia kootessa oli kuitenkin luontevinta taas yhdistää nämä samaan tuloslukuun, sillä yhteistyöhön ja työnjakoon liittyvät puheenvuorot liittyivät myös summatiiviseen ja formatiiviseen arviointiin. Tässä luvussa tarkastellaan ensin yhteisarviointia formatiivisena, oppimista tukevana arviointina, sitten summatiivisena arviointina.

6.1 Formatiivinen yhteisarviointi

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin näkemyksiään arvioinnista formatiivisena, oppimista tukevana arviointina. (Formatiivinen arviointi kts. luku 2.2) Analyysin ensimmäisessä vaiheessa näkökulma nousi aineistosta usein toistuvaksi ja valikoitui näin tarkastelun kohteeksi analyysia jatkaessa. Kuvauskategorioiksi nousi neljä näkökulmaa. Kuvauskategoriat ovat *arviointi laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittymisen tukena*, *arviointi työskentelyn taitojen kehittymisen tukena*, *arviointi oppiainesisältöjen oppimisen tukena* ja *arviointi hyvän käyttäytymisen tukena*. Analyysiä tehdessä päädyin järjestämään analyysiyksiköt siten, että kuvauskategoriat ovat edelliset neljä, mutta tutkimustulokset esitellään tässä luvussa yhtä alempien kategorioiden perusteella. Näitä kategorioita kutsun välikategorioiksi. Kukin välikategoria edustaa jotain tai joitakin konkreettisia toimenpiteitä, jolla opettajat toteuttivat formatiivista arviointia. Tutkimustulosten esittely on selkeämpää näiden välikategorioiden kautta, sillä ne eivät keskenään ole limittäisiä, mutta kukin niistä kuuluu useampaan kuvauskategoriaan. Välikategoriat ovat *positiivinen arviointipalaute*, *oppilaan osallistaminen arviointiin*, *muut formatiiviset yhteisarviointitoimet* ja *tukitoimet*.



Kuvio 4. Opettajien käsityksiä yhteisarvioinnista formatiivisena arviointina.

Kuviossa 4 esiteltäviä tutkimustuloksia tarkastellaan seuraavissa neljässä alaluvussa. Tämän jälkeen esitellään vielä opettajien kokemuksia siitä, miten yhteistyötä ja työntekävien jakamista tehtiin formatiivista yhteisarviointia toteuttaessa.

Mikä on teijän mielest arvioinnin tärkein tehtävä? (H)
Edistää sitä oppimista (O1)

6.1.1 Positiivinen arviointipalaute

Opettajat nostivat kaikissa viidessä haastattelusta esille näkökulmia siitä, miten he kokivat positiivisen arviointipalautteen tukevan oppilaiden kehittymistä. Erityisesti yhdessä haastattelussa positiivisen arviointipalautteen rooli oppimisen tukena korostui haastattelun keskeiseksi teemaksi. Yhdessä haastattelussa taas mainittiin positiivisen palautteen antaminen vain kerran, eikä sitä toisten haastattelujen tapaan sidottu ääneen oppimista tukevaksi toiminnaksi.

Opettajat liittivät positiivisen korostamista arvioinnissa erityisesti laaja-alaisen osaamisen ja työskentelyn taitojen tukemiseen. Myös hyvää käyttäytymistä sekä oppiainesisältöjen oppimista tuettiin positiivisella arviointipalautteella ja lisäksi opettajat nostivat positiivisen palautteen korostamista ylipäättään oppimisen tukena liittämättä sitä mihinkään tiettyyn osaamisalueeseen.

Yks hyvä tunti, tai keskenki tuntia et hei joo oot ollu tosi hienosti, sehän aina vie hirveesti eteenpäin, se kehu tulee. (O2)

Positiivinen arviointipalaute oli opettajien kuvauksissa aina arjessa tapahtuvaa arviointityötä. Summatiivisesta arvioinnista ja positiivisesta palautteesta ei puhuttu yhdessä. Opettajat nimesivät antavansa positiivista palautetta suullisesti suoraan oppilaalle ja kirjallisesti esimerkiksi Wilman kautta.

Lisäksi positiivisen arviointipalautteen rooli oppimisen tukena korostui myös luokissa toteutettavassa itse- ja vertaisarvioinnissa. Opettajat nimesivät hyödyntävänsä luokissaan itsearviointimateriaaleja, joissa oppilas keskittyy nimenomaan huomaamaan omat onnistumisensa. Itsearviointimateriaaleja kerrottiin olevan sekä kirjallisia, jotka keskittyivät op-
piainesisältöjen oppimisen itsearviointiin, sekä visuaalisuuteen perustuvia seuranta- ja palkitsemissysteemeitä, joilla keskityttiin erityisesti laaja-alaisen osaamisen ja työskentelyn taitojen tukemiseen. Seuranta- ja palkitsemissysteemit perustuivat positiivisten merkintöjen, raksien tai tarrojen keräämiseen yhteen oppimistavoitteeseen keskittyen. Systeemit toimivat yhtäaikaaisesti sekä oppilaan itsearviointivälineenä, että opettajan arviointivälineenä, sillä tarroja ja muita merkintöjä saattoi antaa opettaja oppilaalle tai oppilas itse hyväksyttäen palkinnon opettajalla.

Sitten on ihan tommosii niiku laaja-alasten taitojen, niiku arviointii, meil on kaikkii tommosii pampulasysteemeitä, eli oppilas ottaa niissä niin sanotun projektin. Ja näinkin yksinkertasis asiois, ku että pylly pysyy penkissä—niiku oppitunnin aikana. (O2)

Usea opettajista nimesi, että kun oppilaat harjoittelevat vertaisarvioimaan toisiaan, aloitetaan positiivisen kehuva palautteen antamisella. Opettajat totesivat, ettei rakentavaa palautetta voida antaa ennen kuin kehuva palautteen anto on hallussa. Yksi opettaja nosti esille myös, että oppilaiden täytyy myös harjoitella vertaispalautteen vastaanottamista, joten tältäkin kannalta on aloitettava vain kehuva vertaispalautteesta. Itse- ja vertaisarvioinnin roolia oppimisen tukena tarkastellaan vielä luvussa 6.1.2, kun tarkastellaan laajemmin oppilaan omaan osallisuuteen sitoutuvaa arviointitoimintaa.

Esimerkiks mä oon tykännyt et oli hyötyä kun tehtiin vertaisarviointia ryhmätyötaitoista, et sen jälkeen kun on joku ryhmätyö tehty nii et ne joutuu vähän arvioimaan, toisaalta itsearvioinnin kautta [arvioimaan] sitä omaa osallistumistaan ja työskentelytaitojaan, mut myös muiden ryhmän jäsenten. Ja sit päästään purkamaan sitä sen jälkeen, ni sielt sai ihan semmosii kivoi kannustavia juttuja, ku ottaa sen positiivisen kautta. Sitten myös semmoset, jotka ottaa vähän semmosta sivusta seuraajan roolia helposti, ni ehkä huomaa itekki et vois ollakkin vähän aktiivisempia, jollakin tavalla parantaa sitä omaa työskentelyä. (O13)

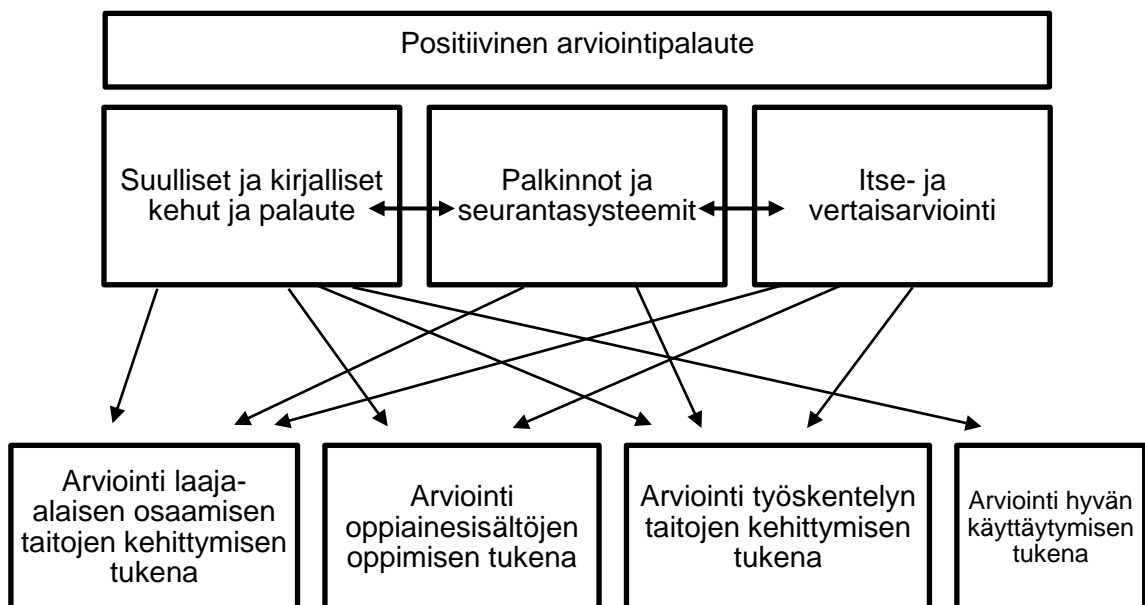
Opettajat nimesivät tietoisesti pyrkivänsä positiivisen palautteen annolla siihen, että oppilas kehittyisi. Opettajat kokivat menetelmän toimivan kertoen toiminnan kehittyneen toivottuun suuntaan. Opettajat kertoivat muun muassa nostavansa herkästi niiden onnistumisia esille, joilla onnistumiset olivat kyseisessä asiassa harvinaisempia.

Se nostetaan sit heti et ahaa, et nyt me saatiin siltä jotakin tommosta [hyvää], ni heti se nostetaan sille esille. (O2)

Niin. joskus tehään jopa sitä, että jos tulee, saattaa tulla semmonen et hei ollaaks me sanottu täst oppilaast nyt hetkeen mitään hyvää, ja sit aletaan miettii, et hei nyt keksitään ja seurataan ja katotaan mitä hyvää se tekee ja sitte nostetaan se. (O1)

Niille, joille pitäs antaa negatiivista, tai vois antaa negatiivista, ni se me käännetään silleen että, että toi muuten sil oli hirveen vaikeeta toi siinä liikuntatunnissa mutta se tsemppas! Et tavallaan se ei saa siitä heikkoudest mitään mainintaa, se on vaa meille, et me tiedetään ja voidaan keskustella, että jahas että tää vois muuten vähän harjottella lisää. Niin tuodaan just niiku et hänel, et kuitenkin nostetaan esiin kannustavas hengessä, ja se yleensä kyl tuo hyvää siihe eteenpäi. (O2)

Kaiken kaikkiaan opettajat kuvailivat arjessa toivotun toiminnan korostamisen luontevaksi, tulevan ”lennosta”, mutta yhtä lailla myös tärkeäksi. Aihetta nostettiin esille monen otteeseen ja sen liittäminen nähtyyn kehitykseen oli voimakasta.



Kuvio 5. Formatiivinen yhteisarviointi positiivisena palautteena.

6.1.2 Oppilaan osallistaminen arviointiin

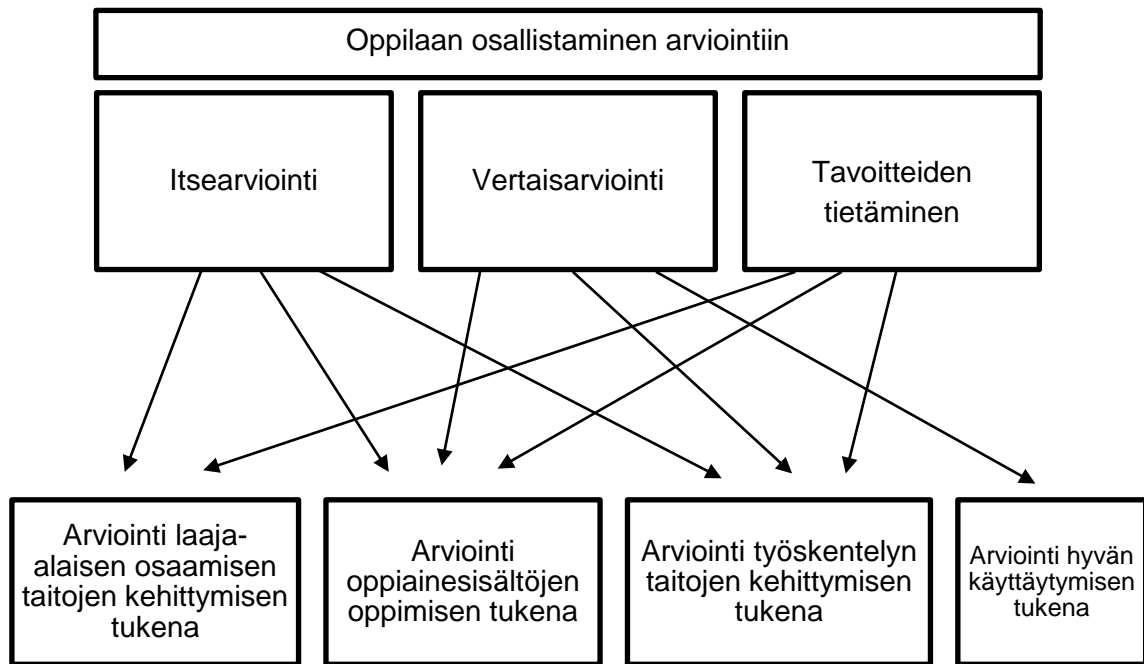
Opettajat nostivat kaikissa viidessä haastatteluissa näkökulmia oppilaan osallistamisesta arviointiin. Neljässä viidestä haastattelusta oppilaan osallistuminen arviointiin eri tavoin nimettiin oppimista tukevana toiminnaksi. Opettajat kertoivat teettävänsä luokissaan itse- ja vertaisarviointia, ja kokeneensa toiminnan tukeneen oppimista. Lisäksi opettajat nimesivät erilaisia kokemuksia siitä, miten oppilaan oppimisen tukena toimii se, että oppilas on tietoinen tavoitteista. Lisäksi opettajat kertoivat oppilaiden suhtautumisesta arviointiin.

Oppilaat suhtautuivat opettajien näkemyksen mukaan arviointiin monin keskenään erilaisin tavoin. Opettajat kertoivat joidenkin oppilaiden suhtautuvan arviointiin vakavasti, jopa perfektionistisen tarkasti ja stressaantuen. Joidenkin oppilaiden koettiin taas suhtautuvan arviointiin paljon rennommin, osa jopa siten, että oppilaan käsitys omista taidoista saattoi olla todellisuudesta täysin päinvastainen.

Huomaan, et oppilaat suhtautuu siihen arviointiin hirveen vakavasti, että he kovasti haluaa onnistua ja saada ikään ku tosi hyviä arvosanoja sit niihin summatiivisiin arviointeihin. Tuntuu että se heijän niinku semmonen pääpaino on hirveesti siinä summatiivisessa arvioinnissa, et sit se formatiivinen arviointi on niinku jotenki sellasta mitä enemmän niiku haluais niille oppilaillekki tuoda siihen arkeen. Niin et se on oikeesti sitä sellasta arjen niiku jokapäiväistä tekemistä, mut mä huomaan et se formatiivinen arviointi on sellanen minkä oppilaat kokee et se auttaa heitä. (O12)

Monet opettajista kokivat, että oppilaille formatiivinen arviointi on varsin huomaamatonta. Opettajan kokivat, että oppilaat näkevät arvioinnin pääasiassa summatiivisena arviointina, kokeina ja todistuksina. Toisaalta oppilaiden koettiin myös pitävän formatiivisesta arvioinnista, sen pohtivasta ja keskustelelevasta luonteesta.

He niiku tykkää siitä, että tehää sitä formatiivista arviointia ja mietitään ja avataan tavoitteita ja mietitään millä tavalla ne toteutuu. Että jotenkin musta tuntuu et se summatiivinen arviointi on heille sellanen, sellanen vähän jännittäväki ja sellanen stressiäki aiheuttava asia. Ja sit se formatiivinen arviointi on taas heijän mielestä semmonen niiku, no ei ollenkaa stressaava, vaan päinvastoin jotenki sellanen kiva juttu, ja he kokee et se auttaa. (O12)



Kuvio 6. Formatiivinen yhteisarviointi oppilaan osallistamisena arviointiin.

Itsearviointi

Opettajat kertoivat monipuolisesti siitä, miten he ovat teettäneet itsearviointeja ja kokeneet sen toimineen oppimisen tukena. Opettajat nimesivät erikseen itsearviointin toimineen luokissaan laaja-alaisen osaamisen taitojen sekä työskentelyn taitojen tukena. Lisäksi oppiainesisältöjen oppimisen tukena toimimisesta mainittiin erikseen kirjoittamisen kehittyminen, muutoin puheenvuoroja ei sidottu yhteen yksittäiseen taitoon, vaan yleisesti oppimiseen ja taitojen kehittymiseen.

Opettajat kertoivat teettävänsä itsearviointeja arjessa sekä oppimisprosessien aikana, että sen lopuksi. Arviointeja kerrottiin toteutettavan monipuolisesti sekä suullisesti, että kirjallisesti. Itsearviointit kohdistuivat sekä isompiin projekteihin, että yksittäisiin oppitunteihin. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että itsearviointi ei silloin toimi oppimisen tukena, kun itsearviointin taito on oppilaalle liian haastava, eikä hän pysty hahmottamaan omaa taitoaan. Muissa haastatteluissa keskityttiin ainoastaan siihen, millaisia itsearviointimenetelmiä oli käytetty ja koettu oppimista tukeviksi.

Konkreettisten itsearviointikeinojen koettiin edistäneen oppimista eniten. Useassa haastattelussa kerrottiin erilaisten itsearviointiportaiden käytön tukeneen oppimista merkittävästi. Opettajat kertoivat käyttäneensä arviointiportaita itsearviointin tukena kirjoittamisen harjoittelussa, työskentelyn arvioinnissa sekä laaja-alaisen osaamisen arvioinnissa.

Mä oon huomannu sellasen, et ku me ollaan toteutettu paljon niiku äidinkielen kirjoituksissa sellasta kirjasarjassa olevaa, sellasta niiku taitotasoarviointia missä ne taidot on ikään ku tehty sellaseks portaikoks, missä se taito etenee. Ni mä oon huomannu, et se on hirveesti edistäny mun luokan kirjottamisen taitoa, että ne itse jo vähän pystyy kattomaan, et mitä hän voi parantaa ja se on sellasta mitä niiku tehdään siinä sen kirjottamisprosessin aikana, eikä sit vaan lopuksi. Et se tavallaan ohjaa jo sitä heidän toimintaansa niin, et he pystyy sen kirjottamisen aikana suuntamaan sitä toimintaa niin, et he tietää mitä he voi korjata siinä omassa kirjottamisessaan, jotta sen laatu paranee. Se on ollu semmoinen, ja se on ihan tosi paljon must nostanu sitä tekemisen tasoa sitten kun sitä on käytetty. (O12)

Myös oppilaiden kanssa keskusteleminen nousi esille itsearviointiin liittyvissä käsityksissä. Yhdessä haastattelussa opettajat kuvailivat arviointikulttuuriaan keskustelevaksi, ja tällä viitattiin sekä opettajien, että oppilaiden väliseen keskusteluun.

Vähä et millä tasolla kukin on. Ja sitten oli wilmassakin tällöinen itsearviointi työkalu, ku siellä voi laittaa et missä kohtaa on menossa, nii sitten sen jakson aikana täytettiin sitä. Kato oppilas sai itse arvioida myöskin itseään, itsearviointi nii et missä kohtaa hän on nyt menossa ja missä kohtaa hän on sit jakson lopussa menossa ja ehkä välissäki. Mut se on niiku semmoinen yksittäinen työkalu tai sitten et sitä voidaan ihan keskustella ja puhua oppilaan kanssa, että missä hän on tässä menossa, mikäs täs on sulla haaste, missä pitäis keskittyä. (O9)

Vertaisarviointi

Opettajat kokivat myös vertaisarviointien teettämisen tukevan oppilaiden oppimista. Eniten mainintoja tehtiin vertaisarvioinnista työskentelyn taitojen kehittymisen tukena. Myös käyttäytymisen ja oppiainesisältöjen tuki mainittiin. Vertaisarviointeja tehtiin erityisesti ryhmätyötaitoihin kohdistuen. Opettajat kertoivat, että itsearviointi ja vertaisarviointi ryhmässä kehittävät ryhmän toimintaa. Opettajat kertoivat ryhmätyöskentelytilanteissa oppilaiden myös itse arvioineen toimintaansa, ja kehittäneensä sitä ilman opettajan ohjausta tähän.

Mä oon tykännyt et oli hyötyä, kun tehtiin vertaisarviointia ryhmätyötaitoista. Et sen jälkeen kun on joku ryhmätyö tehty, nii et ne joutuu vähän arvioimaan, toisaalta itsearvioinnin kautta sitä omaa osallistumistaan ja työskentelytaitojaan, mut myös muiden ryhmän jäsenten ja sit päästään purkamaan sitä sen jälkeen. Ni sielt sai ihan semmosii kivoi kannustavia juttuja, ku ottaa sen positiivisen kautta, mut sitten myös semmoset, jotka ottaa vähän semmosta sivusta seuraajan roolia helposti ni ehkä huomaa itekki et vois ollakkin vähän aktiivisempia, jollakin tavalla parantaa sitä omaa työskentelyä. (O13)

--ryhmä huomaa yleensä itekki et millon homma ei toimi, ja tulee ehkä raportoidaan siitä niin sitten et ne yleensä itekki löytää niitä keinoja parantaa sitä ryhmän toimintaa. (O11)

Vertaispalautteissa korostui näkökulma, että oppilaat antavat toisilleen ennen kaikkea positiivista palautetta. (katso myös luku 6.1.1) Yhdessä haastattelussa opettajat kertoivat olleensa hämmästyneitäkin siitä, miten taitavasti alkuopetuksen oppilaat havainnoivat toisiaan. Opettajat kokivat, että vertaisten kehuva palaute auttaa oppilaita näkemään omia onnistumisiaan ja tätä kautta kehittymään.

Oppilaalle niiku muut sanoo vaikka kolme hyvää asiaa missä, mitä hän onnistui hyvin siinä tekemisessään, ja sit sitä kautta kun tulee niitä onnistumisen kokemuksia, vähän sama kun sulla [opettaja 13] niin sitten huomaa et he niiku löytää myös itse siitä tekemisestään sen hyvän ja ehkä sitä kautta sit se loppuki tulee sitte perässä. (O12)

Vertaisarviointeja kerrottiin tehtävän ennen kaikkea suullisesti ja yksikertaisilla havainnollistavilla menetelmillä. Näistä mainittiin peukalon näyttäminen sekä kuvakortit. Kuvakortteja opettajat olivat aluksi käyttäneet siten, että he korostivat niillä oppilailta toivottua toimintaa, mutta siirtyneet sitten käytäntöön, jossa oppilaat saivat antaa toisilleen kortteja huomatessaan hyvää toimintaa.

Opettajat nostivat esiin myös näkökulman, että itsearviointeja ja vertaisarviointeja tulisi tehdä enemmän, ja tällöin ne toimisivat tehokkaammin oppimisen tukena. Näkökulma nostettiin esiin sekä suulliseen oppituntikohtaiseen arviointiin liittyen, että kirjallisiin systemaattisiin arviointimateriaaleihin liittyen.

Sitten mä kysyin siinä lopuks et mitä opitte ja yks siellä viittas ja sano että opin olemaan onnellinen omasta työstä. Niin sitten sillee, et noni hyvä et mä kysyin tän et se on niin sillee että jes, et ei se muute ois varmaan sanonu sitä ääneen. Että kun, ne oppilaatki oppii siinä kokoajan arvoimaan tietenkin sitä omaa työtä ja niinku löytämään sanoja sille et miten ne antaa palautetta itelleen ja muille. (O4)

Tavoitteiden tietäminen

Opettajat nostivat neljässä viidestä haastattelusta esille näkökulman, että oppimista tukee se, että oppilas on tietoinen tavoitteista. Kuvauskategoriat, joihin tavoitteiden tietämistä käsittelevät kommentit liittyivät, olivat laaja-alaisen osaamisen taitojen kehittymisen tukeminen, oppiainesisältöjen oppimisen tukeminen ja työskentelyn taitojen tukeminen. Tämä näkökulma oli oppilaan osallisuuteen liittyvistä oppimista tukevista tekijöistä eniten tarkasteltu.

Sit tavallaan oppilaille kerrotaan, et täs on sulla tämmönen et me otetaan sulle tämmöst lisää, et me saadaan sulle tää kuntoon, ni kyl oppilas on siin mukana tietosesti, että --(O2) Hän tietää tavoitteet. (O1)

Useissa puheenvuoroissa opettajat kertoivat suoraan sen, että oppilas tietää tavoitteet auttaneen tavoitteisiin pääsyä.

Laaja-alases osaamises käytetty sitä samanlaista portaikkoa-- Mä ainakin huomaan omieni kanssa et se auttaa, ku he niinku vertaa sitä omaa toimintaansa siihen, siihen tota tavoitteeseen mikä on ollu. (O12)

Niin no mulla ne on ainakin niinku tosi tyytyväisiä aina silloin kun me muistetaan kertoo ne mitkä on tavoitteet ja miten tätä arvioidaan,
-- kun tavoitteet tiedossa moni pyrkii erinomaiseen. (O10)

Joissakin puheenvuoroissa taas nostettiin esille tavoitteiden kertomista oppilaille, tai sitä että he tietävät tavoitteet, mutta suoraa liittämistä oppimisen kehittymiseen ei tehty. Näinkin nostot osina kokonaisia haastatteluja edustavat selkeästi näkökulmaa siitä, miten arviointi toimii oppimisen tukena.

Että he niiku tykkää siitä että tekee sitä formatiivista arviointia ja mietitään, mietitään ja avataan tavoitteita ja mietitään millä tavalla ne toteutuu.”(O12)

Monissa puheenvuoroissa tavoitetietoisuudesta puhuttiin siten, että opettajat kertoivat sanallistaneensa tavoitteet oppilaille ääneen avaten niitä samalla. Opettajat totesivat myös kolmessa eri haastattelussa, että toivoisivat toimivansa näin useammin.

Oppilaillekin kyllä etukäteen kerrottu ja kerrottu et mitä asioita et mihin heidän täytyy kiinnittää huomiota. (O11)

Mut sitten se mikä just mist [opettaja 5]kin vähän sano et mikä itellä vähä tuntuu, et siinä pitäs vielä enemmän saada se itelleki se että niiku muistiin et puhuu, puhua oppilaille jatkuvasti just siitä et mikä on tavoitteena ja niiko et kuitenkin se arviointi lähtee siitä et asetetaan se tavoite, et oppilaatki tietää et mikä on tavoitteena. (O4)

Mut että käydäänhän me sitä päivittäinki sitä keskustelus et se, ehkä joskus toivois et sitä osais tuoda myös enemmän niiku esille, että kun jonkun tehtävän kohdalla, että hei mikäs tässä nyt oli tavoitteena sä suoriuduit tästä. (O5)

Tavoitetietoisuutta käsittelevistä puheenvuoroista monissa tavoitteiden avaaminen ja tiedostaminen liitettiin itsearviointiin. Tavoitteiden tiedostamista koskevat puheenvuorot liittyivät eniten arjessa käytäviin vuorovaikutustilanteisiin. Tämän lisäksi se liitettiin kirjallisiin itsearviointitehtäviin. Sekä pienien, että suurempien tavoitteiden nostaminen keskusteluun koettiin oppimista tukevaksi toiminnaksi. Tavoitteista kerrottiin keskusteltavan sekä oppituntikohtaisesti, kuin pidempien oppimisjaksojen osalta.

6.1.3 Muut formatiiviset yhteisarviointitoimet

Opettajat nostivat formatiivisesta, oppimista tukevasta arvioinnista esille myös testit ja havainnoinnin, sekä näkökulmia opettajien välisestä arviointia koskevasta vuorovaikutuksesta. Testeillä tuettiin oppiainesisältöjen oppimista, havainnointia ja vuorovaikutusta ei liitetty suoraan yksittäisiin kuvauskategorioihin, vaan aiheesta puhuttiin yleisesti oppimisen tukena.

Testeistä puhuttiin kahdesta eri näkökulmasta, formatiivisesta ja summatiivisesta. Summatiivisen näkökulman käsityksiä tarkastellaan luvussa 6.2. Haastatteluissa käytettiin puhekielelle tyypillisesti sanoja testi ja koe toistensa synonyymeinä, osa haastateltavista käytti toista käsitettä, osa toista. Tässä tutkielmassa sanaa testi käytetään formatiivisen arvioinnin yhteydessä ja sanaa koe summatiivisen. Opettajat kokivat, että testit ovat tärkeitä kerätessä tietoa oppilaiden taidoista. Niiden koettiin toimivan varmistuksena, että kaikkien oppilaiden todelliset taidot havaitaan, ja tukea pystytään tarjoamaan sitä tarvitseville. Tämä korostui opettajien mielestä erityisesti, kun oppilasryhmät ovat isoja.

Et tottakai viidenkymmenen kans aina välillä jännittää se että huomaako jokasen, nii et jos ei osaakkaa, ni se saattaa kuitenkin, myös mennä ohi. (O1)

Niin, kyllä, ja just sen takii se testi, vaikka se vähän vanhanaikaisesti, ni se on tosi hyvä. siit näkee näinki isos paljoudessa sen ettei kukaan oo jääny huomiotta. (O2)

Yksi tiiviisti yhteistyötä tekevä työpari kertoi käyttävänsä arvioinnissaan tärkeänä työkaluna yhteistä excel-taulukkoa. Arviointitaulukkoon kirjattiin myös summatiivista, mutta pääasiassa formatiivista arviointitietoa. Taulukkoon kirjattua formatiivista arviointitietoa hyödynnettiin summatiivisessa arvioinnissa. Opettajat kertoivat toteuttavansa paljon pieniä testejä ja kirjaavansa ne taulukkoon. Lisäksi taulukkoon kirjattiin sanallisia havainnointiin perustuvia arviointeja oppilaista. Opettajilla oli taulukossa värikoodaus perustuen arviointitiedosta mahdollisesti nouseviin huoliin oppilaiden oppimisesta. Värikoodauksen perusteella opettajat teettivät oppimista tukevia toimenpiteitä tarpeen mukaan. Arviointitaulukko oli keskeinen osa tämän työparin arviointityötä, ja edusti opettajien näkemystä siitä, että arviointi on ennen kaikkea arjen formatiivista arviointia oppilaiden oppimisen tukemiseksi.

Mehän myös, no meil on ihan excelit mihin me kirjataan asioita, että no aika pitkälti siis kaikki, et me pidetään säännöllisestikin ihan pieniäkin testejä, kymppipapereja ja tämmösiä, mut sitte myös kommentteja sinne, jos on semmost sanallista, et vaik huommannu et joku ei suju ja. ja sit mun mielest se, et ku me tehdään kokoajan pieniä testejä, et se ei niiku tavallaan, et jos me huomataan et joku ei osaa jotakin, ni sit me pystytään, heti niiku puututaan siihen, et pidetään huolta

että se opitaan. ja sitte vasta eteenpäin. (O1)

Kaikille oppilaille semmosia tavutusharjoitustestejä ja sitten nyt mää vaikka hoksaan sieltä okei et jotkut saa aina täydet pisteet ni mä en ehkä nyt enää pidä näille tätä loppukevättä, puhuttiin [opettajan 5] kanssa tästä. (O4)

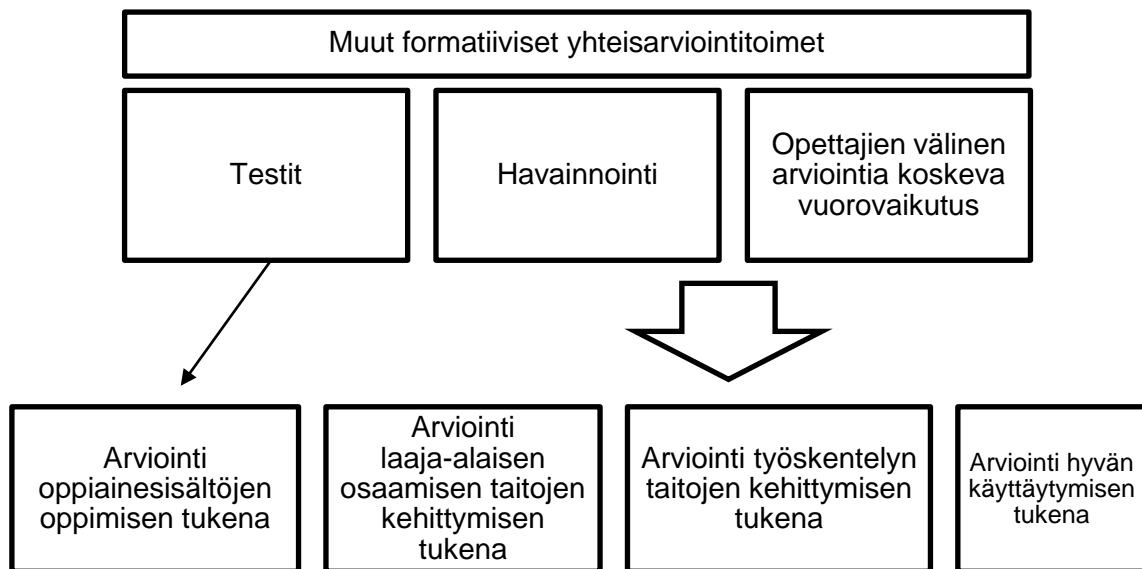
Testeistä puhuessa opettajat siirtyivät usein puhumaan seuraavaksi tukitoimista, joita testin perusteella tarjottiin niitä tarvitseville oppilaille. Tukitoimia tarkastellaan seuraavassa luvussa 6.1.4.

Opettajat puhuivat myös havainnoinnista sekä opettajien välisestä arviointia koskevasta kommunikaatiosta. Arviointiin liittyvä havainnointi nähtiin melko itsestään selvänä osana arkea. Tästä syystä havainnointia ja arviointia koskevaa vuorovaikutusta opettajien välillä ei nostettu erityisemmin esiin, vaan siitä puhuttiin muiden arviointiin liittyvien asioiden osana. Yllä esitelty yhden työparin arviointi-excel oli yksi näistä havainnointiin ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä maininnoista. Yhdessä kommentissa havainnointityö nimettiin suoraan liittyvän pyrkimykseen tukea oppilaiden oppimista.

Mut siis jotenki se formatiivinen on sillee aika itsestäänkin selvää, että sitä tulee kokoajan, et eihän me käytetä meijän, tai siis me käytetään meijän tunteja tottakai siihen et me autetaan näitä oppilaita, et me katotaan, huomataan se et jos joku ei edisty yhtään, tai menee kaikki väärin, et kyl me niiku, et me huomataan se, et meil on työkalu, oppilaiden ite pitää tulla sanoo jos se menee väärin jos ne käy ite tarkistaa ja et se tulee tosi sillee luontasesti siinä. (O1)

Joissakin haastatteluissa nostettiin esille opettajien arkinen keskustelu arviointiin liittyen. Näkökulma nousi esille, mikäli formatiivista arviointia tarkasteltiin muutenkin hieman enemmän. Yhdessä haastattelussa opettajat kuvailivat arviointikulttuuriaan sanalla keskusteleva. Yhdessä haastattelussa nostettiin esille myös opettajien kouluttautuminen ja ammatillinen kehittyminen arvioinnin osalta. Tässä haastattelussa yksi opettaja kertoi olleensa jo koulutuksessa, jossa käsiteltiin formatiivista arviointia ja kaksi kertoi olevansa menossa yhteisopetuksessa toteutettavaa arviointia käsittelevään koulutukseen.

Se on jatkuvaa arviointia tietenkin et mitä me havainnoidaan ja nähdään et miten he työskentelee ja tekee tehtäviään, et on nyt tavallaan semmonen mitä varmaan täs kouluttaudutaan ja kehitellään kokoajan (O8)



Kuvio 7. Muut formatiiviset yhteisarviointitoimet.

6.1.4 Tukitoimet

Opettajat kertoivat myös tukitoimista, mitä heidän luokissaan toteutetaan, mikäli arvioinnin avulla huomataan tuen tarvetta. Tämän toiminnan ytimessä oli nimenomaan arvioinnin näkeminen ja sen käyttäminen oppimisen tukena. Tukitoimista kerrottiin oppiainesisältöjen oppimisen ja työskentelyn taitojen kehittymisen tukemiseen liittyen. Opettajat kertoivat erilaisten arviointitietojen perusteella tehtävän välittömästi toimenpiteitä oppimisen tueksi. Tällaisia tukitoimia kerrottiin olevan extraläksyt, kodin osallistaminen tukeen, systemaattinen moniammatillinen tuki sekä projektien arviointi kokeiden sijasta.

Nii, ja sit semmosille jotka ei pysy mukana, niin niille tulee, niiden arvioiden jälkeen sitten aina jotain toimenpiteitä, esim et kumisaneiluita, niin se on semmonen kotiextraläksy. (O2)

Nyt tuli matikan sanallisii. (O1)

Et ny opetetaan että. kumisanelu on semmonen, että lapsi saa sanalistan, vaikka viis sanaa, sit se lukee sen sanan, peittää kumilla, kirjottaa, tarkistaa [nostaa kumin pois sanan päältä]. Sillon sille tulee tarkistus- niiku-juttua, ja se oppii vähitellen sitä milt sanat näyttää ja näin, et tommosii pienii interventioita sit aina niiden testien jälkeen ja näin. (O2)

Yksi opettaja kertoi tukitoimesta, jossa avustajan tukea resursoitiin tukea tarvitsevalle arviointihavainnon perusteella systemaattisesti päivittäin. Opettajat kertoivat myös tiivistä kommunikaatiosta laaja-alaisen erityisopettajan kanssa, ja tukea tarvitsevien ohjaamisesta hänen luoksensa arjessa ilmenneiden havaintojen perusteella.

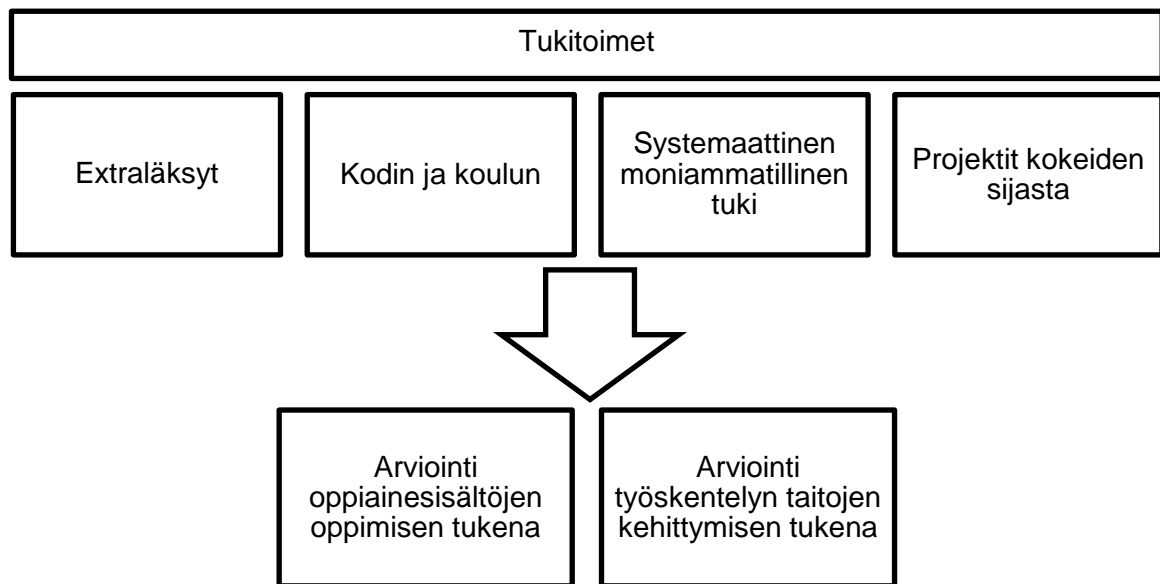
Myös kodin tuki nimettiin arviointihavaintojen jälkeen käyttöön otettavaksi toimenpiteeksi. Nämä kaikki nimetyt tukitoimet olivat nimenomaan kolmiportaisen tuen yleisen tuen toimia, tukea tarjotaan välittömästi arvioinnin avulla havaitun tarpeen mukaisesti kohdistuen tiettyyn oppimisen haasteeseen.

Et me otetaan kotiiki paljon myös avuksi, et sinne tulee sellane pikkutehtävä ja sit tietenkin tää erityisopettaja, ni hänelle kerrotaan, ja sit et sä voisit tän ottaa aina niinä hänen hetkinä. Sitte esim nää kymppiparijutut, ja mitä kaikkee [laaja-alainen erityisopettaja] on ottanukkaa. Me ohjataan hänell niitä, et tää tää ja tää huoli, sitte se ottaa niitä [oppilaita]. Ekapeliähän hän syksyllä otti paljon monille ja niist asioist ollaan jo päästy eteenpäin. (O2)

[Laaja-alainen erityisopettaja] on tosi tietonen kokoajan siitä, että missä mennään. Käydään näyttämässä niiku noita testejä ja hänellä on aina omii ideoita mitä vois tehdä seuraavaks. (O1)

Yksi opettaja kertoi luokassaan arvioitavan erityisesti tuotoksia kokeiden sijasta, jotta tukitoimet, välitön apu työskenneltäessä on välittömästi saatavilla jo arvioitavaa tuotosta tehdessä.

Ei aina tavanomasta koetta vaan arvioidaan niit tuotoksia mitä täällä tunnilla jo tehdään, eikä ehkä niinkää mitä kotona tehdään, koska siinähan jotkut saa niin paljon apua ja toiset ei saa apua, että mitä tääl tunnilla tehdään, toki täälläki me voidaan auttaa. (O10)



Kuvio 8. Tukitoimet osana formatiivista yhteisarviointia.

6.1.5 Formatiivista yhteisarviointia yhteistyönä ja työnjakona

Opettajat tekivät arviointityössä yhteistyötä monin eri tavoin. Opettajien kertomuksissa suurimmat erot arvioinnin toteuttamisen välillä oli siinä, kuinka paljon tehtiin yhteistyötä kollegojen kanssa ja missä asioissa. Yksi haastatteluun osallistuneista luokkatasotii-meistä teki muita tiiviimmin yhteistyötä. Hekin jakaantuivat arjessa kahteen työpariin, joista toinen työpari teki jatkuvasti hyvin tiivistä yhteistyötä myös arvioinnissa. He olivat pari, jolla oli aiemmin esitelty arviointi-excel. Myös tämän luokkatason toinen työpari tekivät yhteistyötä tiiviimmin arjessaan muut kaksi luokkatasoa.

Arjessa tehtävästä suunnittelutyöstä kerrottiin erityisesti työparin kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta. Arviointia suunniteltiin opettajien mukaan joustavasti arjen lomassa keskustellen kollegan kanssa arviointihavainnoista. Useammassa haastattelussa nostettiin myös esille näkökulma, että alkuperäisiä suunnitelmia pystyy myös muuttamaan joustavasti.

Mut ylipäättään ehkä ihan arjessa semmosii ihan no, nopeita keskusteluhetkiä ja että nyt voitais tehdä tällane ja (O1)

Haastatteluissa kerrottiin myös siitä, miten opettajat jakoivat arviointiin liittyviä työtehtäviä välillään. Myös työnjakoa kuvailevat puheenvuorot koskivat sekä arvioinnin suunnittelua, että arjen arviointityötä. Kahdella kolmesta haastatteluun osallistuneesta yhteisopetustiimistä työtehtäviä jaettiin enemmän kuin kolmannella. Näissä kahdessa tiimissä työtehtäviä jaettiin opettajille yksin tehtäviksi, kun taas kolmannessa tiimissä työtä jaettiin pareittain. Arvioinnin suunnittelussa tehtävää työnjakoa koskevat puheenvuorot käsitelivät pääasiassa summatiivisia arviointeja, mutta myös formatiivisten arviointien suunnittelu tuotiin esiin, kuten esimerkiksi opettaja 9 puheenvuorossa suunnittelussa punnitaan summatiivisen kokeen ja formatiivispainotteisemman arvioinnin välillä.

Siit sit jaetaan et vaikka äikän jakso sulle, ja matikan jakso sulle, ja ympän jakso sulle, ja yhteiskuntaopin jakso sulle, ja sitten hän suunnittelee sen ja kysyy toki apua sitten muilta jos haluaa, ja sitten yleensä kyllä ollaan menty näin, ja aina on hienoa jälkeä tullut joka ikiseltä, siel on sit mietitty aika pitkälle myöskin se et miten se sitten arvioidaan, tai sitten se päätetään yhdessä, et mikä olis nyt hyvä tapa, tehdäänkö tässä koe vai joku tuotos vai tarkkailaanko vaan vai tuntityöskentelyäkö arvioidaan vai mitä vai kaikkea. (O9)

Formatiivisesta yhteisarvioinnista puhuttiin enemmän yhteistyöesimerkkien kautta kuin työnjaon. Formatiivisesta arvioinnista puhuttiin työnjaon kannalta lähinnä siten, miten

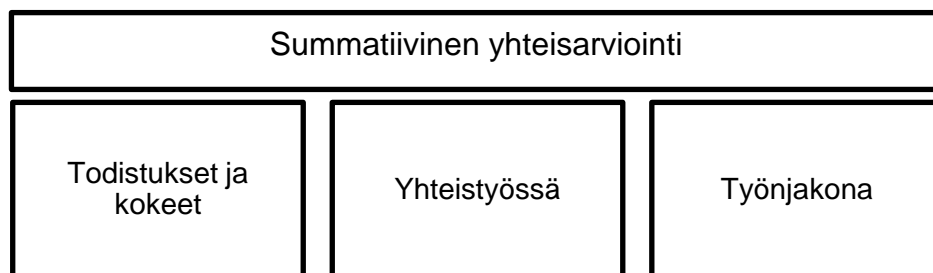
työparit jakautuivat ja lisäksi formatiivisen arvioinnin suunnittelua jaettiin muun suunnittelutyön ohella. Osassa haastatteluista ei puhuttu suoraan työtehtävien jakamisesta, mutta puheenvuorot formatiivisesta arvioinnista rajattiin koskemaan omaa luokkaa.

Sä voit kertoa miten sul näkyy monel taval. (O7)

No kokeita tehään. kasaantuu välil aika paljon yhteen. sitten tuota niin sit mä ainakin arvioin niin et annan positiivist palautetta, tai meil on peukkumerkkejä ja jotain korttisysteemiä, ihan tälleen lennost, sit on jotain kaveripalautteita, kaveriarviointia, vertaisarviointia antavat. (O6)

6.2 Summatiivinen yhteisarviointi

Summatiivisesta arvioinnista kerrottiin eniten opettajien välisen yhteistyön esimerkkien kautta. Haastattelujen välillä oli eroja, kuinka paljon opettajat nostivat summatiivista arviointia esille puheessaan. Lukuvuosi- ja välitodistusten arviointeja ei nostettu esiin pääasiana todistusarviointit itsessään, vaan puheenvuorojen tärkeimpänä asiana oli kertoa siitä, miten näitä arviointeja toteutettiin. Opettajat tekivät summatiivisia arviointeja eri tiimeissä eri tavoin.



Kuvio 9. Summatiivinen yhteisarviointi.

Opettajat kertoivat summatiivisista arviointimenetelmistä kokeista ja väli- ja lukuvuosiarvioinneista. Kokeista kerrottiin yhteisarvioinnin kannalta, että opettajat suunnittelevat kokeita yhdessä, päättävät kokeiden arviointikriteerit yhdessä. Eniten mainittu asia kokeista oli se, että vuosiluokilla oli yhteiset kokeet. Toisaalta kerrottiin myös, että yhteisopetuksen kautta arvioinnissa painottuvat kokeet enemmän kuin opettajat toivoisivat.

Niin. ja joskus voidaan vaik kokeiden arviointia muuttaa sillee et ahaa, että koe on pistäny tähän yhteen tehtävään tavallaan kaks arvioitavaa asiaa ja sit se on pisteyttäny sen tällee, että jaetaanpas se että katotaan toi ja toi. (O2)

Tärkeä kulmakivi opettajien yhteisarvioinnille oli nimenomaan summatiiviset lukuvuosi- ja väliarvioinnit. Keskeisin lähestymiskulma, josta opettajat puhuivat lukuvuosi- ja väliarvioinneista, oli se, toteutettiin näitä yhdessä työparin kanssa vai erikseen ja miltä osin.

Niin. kyllä. no tietekin esim tiimeillä paneudutaan aina ennen lukuvuosi- väliarviointeja sitten niihin oppiainetavoitteisiin ja niitä vähän käydään läpi ja sovitaan niitä vaikka lukemisen tasojen määrittelyitä tai kirjottamisen tasoja, että mikä ansaitsee minkäki arvosanan sitte” (O2)

Joo. teettekste sitä kaikki ykkösen opet yhdessä sitte? (H)

Kyllä yhdessä päätetään sitten niitä asioita. (O2)

Todistusarviointien ja kokeiden lisäksi summatiivisen arvioinnin osalta mainittiin jo luvussa 6.1. esitelty arviointi-excel, mutta siitä puhuttiin pääasiassa formatiivisen arvioinnin välineenä, vaikkakin se toimi myös summatiivisille arvioinneille tärkeässä asemassa.

Summatiivinen yhteisarviointi yhteistyössä

Kaikki yhteisopetustiimit toteuttivat opetusta ja näin ollen myös arviointia omalla tavallaan. (kts. tutkimuksen konteksti luku 5.2) Opettajat toteuttivat arviointia yhdessä sekä suunnitellessaan, että arjessa. Opettajat kertoivat heillä olevan yhteistä suunnitteluaikaa tiiminsä kanssa viikoittain. Lisäksi lukuvuoden alussa oli ollut suunnittelupäivä. Opettajat kertoivat kokoustavansa väliarviointien ja lukuvuosiarviointien parissa erikseen. Yhteinen suunnitteluaika koettiin tärkeäksi, jotta pääsee puhumaan auki asioita kollegojen kanssa, esimerkiksi miten arviointi on onnistunut.

Et se nyt on tietysti ihan olennainen tässäkin asiassa, suunnittelussa ja myös arvioinnissa, päästään yhdessä puhumaan kriteerit auki ja miten on mennä ja mitä mieltä olette tästä ni se on meidän opettajien välinen kyllä varmaan sen jatkuvan jokapäiväisen jutun lisäksi. (O9)

Että toki meidän pitää yhdessä miettiä ja päättää että miten me arvioidaan ja mitä me arvioidaan aina missäkin oppiaineessa tai kokeessa sitten, et on yhteinen näkemys sitten siitä (O8)

Me ollaan yhdessä mietitty nää perusteet ja kaikki arvioidaan samaa asiaa. (O11)

Opettajat tosin kertoivat myös, että suunnitteluaika menee arjen hektisyyden takia paljolti muuhun kuin arvioinnin suunnitteluun. Nostettiin esille opetuksen kolmijako, suunnittelu- arviointi- toteutus, ja todettiin, ettei se ole arjen kiireellisyyden vuoksi aivan tasapainossa. (kts. myös luku 7.2. yhteisarvioinnin haasteet) Kaikkien luokkatasojen opettajat kertoivat suunnittelevansa yhdessä arviointikriteerit väli- ja lukuvuosiarviointeihin, ja että kaikilla rinnakkaisilla luokilla yhteiset arviointimateriaalit.

Ja sitten se arviointi, nyt me varmaan taas kokoonnutaan ykkösten tiimin kanssa et me mietitään ne kriteerit yhdessä siihen lukuvuosiarviointiin. (O3)

Opettajat kokivat arviointikriteerien yhteissuunnittelun tärkeäksi, sillä kaupungin opetussuunnitelma ei antanut heidän mielestään riittäviä yhteisiä arviointikriteereitä. Opettajilla oli huoli siitä, että oppilaat joutuvat eriarvoiseen asemaan, ja kokivat yhteissuunnittelun tarjoavan helpotusta tähän. (kts. myös luku 7.3. yhteenveto yhteisarvioinnin hyödyistä ja haasteista.) Yhdellä luokkatasolla opettajat kertoivat myös lähettävänsä koteihin arviointia koskevan kirjeen, jonka luokka-asteen opettajat tekivät yhdessä.

Tai jossain äikänkokeessa että voiko tän jonkun sanan hyväksyä tähän tiettyyn kohtaan, vaikka jos siellä on joitain, et kuulostaaks tää järkevältä, ihan tää et vertaillaan onks tää ookoo, voiks tätä hyväksyä (O8)

Suunnittelusta puhuttiin pääasiassa arviointikriteerien, ja todistusarviointien näkökulmasta, eli summatiivisten arviointien suunnittelu painottui opettajien puheenvuoroissa.

Summatiivinen yhteisarviointi työnjakona

Haastatteluissa kerrottiin myös siitä, miten opettajat jakoivat arviointiin liittyviä työtehtäviä välillään. Myös työnjakoa kuvailevat puheenvuorot koskivat sekä arvioinnin suunnittelua, että arjen arviointityötä. Kahdella kolmesta haastatteluun osallistuneesta yhteisopetustiimistä työtehtäviä jaettiin enemmän kuin kolmannella. Näissä kahdessa tiimissä työtehtäviä jaettiin opettajille yksin tehtäviksi, kun taas kolmannessa tiimissä työtä jaettiin pareittain.

Osa opettajista kertoi tekevänsä väliarvioinnit ja lukuvuosiarvioinnit yhdessä työparin kanssa. Yhteisarviointi ei ollut kaikilla luokkatasotiimeillä yhtä kokonaisvaltaista. Vaikka kaikilla luokkatasoilla arviointimateriaalit ja kriteerit olivat yhteisiä, osa toteutti summatiivisiä arviointeja myös yksin. Arviointia tehtiin yksin omalle luokalle joko kokonaan tai osittain.

Eiks me tehty kuitenkin suurin osa ensin ite. (O12)

Joo. (O13)

Ja sit muutamista keskusteltiin sit. (O12)

Suurin osa näin, mut sit vaikka käsityötarviointi paljon tehnyt sillee et suoraan sen kanssa joka siin on toisena opettajana, mul on eri ryhmii vaikka ja näin, aina vaihdellu vähän tilanteesta riippuen. mut niin kuitenkin et jokainen vastaa siitä oman luokkansa arvioinnista et ottaa sen päävastuun siitä, ja sitten tulee tarvittaessa sovitaan sitten et millon katotaan yhdessä. (O13)

Arvioinnin suunnittelua myös jaettiin tiimin opettajien kesken. Yhdellä luokkatasotiimillä opettajat työskentelivät pääasiassa työpareissa, ja työnjakoa tehtiin lähes ainoastaan

jakautuen näihin työpareihin. Kahdella muulla luokkatasolla opettajat jakoivat töitä enemmän. Opettajat kertoivat jakaneensa suunnitteluvastuut oppiaineittain ja/tai jaksoittain opettajien kesken työstettäväksi yksin. Toisen näistä luokkatasoista opettajat kertoivat jakavansa osan vastuista myös pareittain opettajille. Lisäksi he kertoivat suunnitteluvastuiden olevan joustavia, opettaja nosti esille, että arvioinnin suunnittelu kuului joko suunnitteluvastuussa olevalle, tai sitten se saatettiin päättää yhdessä, kun muu suunnittelutyö on valmis.

6.3 Yhteenvedo yhteisarviointikäsitksistä

Opettajat tarkastelivat haastatteluissa yhteisarviointia formatiivisena ja summatiivisena arviointina, sekä yhdessä ja yksin toteuttavana toimintana. Formatiivisesta arvioinnista puhuttiin hieman enemmän kuin summatiivisesta, mutta ennen kaikkea monipuolisemmin. Opettajat toivat esille keskenään erilaisia näkökulmia formatiiviseen yhteisarviointiin. Summatiivista arviointia tarkasteltiin näkökulmista, jotka toistuivat kaikissa haastatteluissa. Summatiivista yhteisarviointia tarkasteltiin arvioinnin suunnittelun, yhteisten arviointikriteerien ja todistusarvioinnin näkökulmista. Osa opettajista opetti tiiviimmässä yhteistyössä kollegoidensa kanssa, ja näin ollen toteutti myös yhteisarviointia enemmän. Tiiviimmin opettavat opettajat puhuivat enemmän formatiivisesta arvioinnista ja yhteistyöstä kuin enemmän työtehtäviä jakavat opettajat. Opettajat, jotka olivat orientoituneita opettamaan ennen kaikkea omaa luokkaansa, puhuivat enemmän summatiivisista arvioinneista ja työtehtävien jakamisesta. Tutkimustulokset yhteisopettavien opettajien yhteisarviointikäsitksistä ovat monilta osin linjassa sekä Atjosen (2014) opettajien arviointikäsitksiä tarkastelleen tutkimuksen, että Atjosen ja muiden (2019) laajan peruskoulu- ja lukioarviointia kartoittaneen tutkimuksen kanssa. Atjosen ja muiden (2019) tutkimuksessa lähes jokainen osallistuneista 1335 opettajasta nimesi arvioinnin tärkeimmiksi tehtäviksi oppimisen ohjaamisen ja osaamisen toteamisen (Atjonen ym., 2019, s. 210). Tässäkin tutkimuksessa tulokset jakautuivat formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin.

Formatiivisen yhteisarvioinnin kerrottiin toimivan laaja-alaisen osaamisen ja työskentelyn taitojen kehittymisen, oppimisen ja hyvän käyttäytymisen tukena. Nämä mukailevat perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014) arvioinnin painopisteitä. Arvioinnin kohteita opetussuunnitelmassa ovat oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Lisäksi laaja-alaisen osaamisen taidot ovat keskeinen osa opetussuunnitelmaa. (POPS, 2014, s. 46-70.) Oppimista ja kehittymistä tuettiin positiivisella arviointipalautteella, oppilaan

osallistamisella arviointiin sekä testeillä ja havainnoinnilla. Opettajat kertoivat myös tuki-toimista, joita he järjestivät oppilailleen arviointitiedon perusteella. Formatiivisesta arvioinnista kerrottiin enemmän yhteistyön näkökulmasta. Työnjako formatiivisen arvioinnin osalta liittyi arvioinnin suunnitteluun sekä luokkien opettamiseen erillään.

Oppilaan osallistamisen arviointiprosessiin on todettu olevan tehokas keino tukea oppilaan itseluottamusta sekä luottamusta siihen, että oppiminen on mahdollista (Atjonen, 2014). Opettajat kokivat tässä ja aiemmissa tutkimuksissa (Atjonen ym., 2019; Atjonen, 2014) positiivisen arviointipalautteen antamisen toimivaksi ja tärkeäksi tavaksi tukea oppimista. Tutkimusten ja perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan riittävä palaute ja ohjaus omasta oppimisesta ja osaamisesta on tärkeää (Atjonen ym., 2019, s. 105). Tutkimusten mukaan kehuminen on liian vähän hyödynnetty pedagoginen voimavara, ja usein suurin osa kehumisesta on suuntaamatonta, joka ei tutkimusten mukaan juurikaan tue oppilaan oppimista tai toivottua käyttäytymistä (Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski, 2015, s. 69). Tässä tutkimuksessa opettajat antoivat monipuolisesti esimerkkejä siitä, miten ja millaisista asioista he antavat positiivista palautetta oppilaille. Onnistuneen palautteenannon tulisi vastata siihen, mitkä ovat oppimisen tavoitteet, mitä tavoitteen saavuttamiseksi tehdään jo sekä mitä vielä pitäisi tehdä paremman edistyksen eteen. (Hattie & Timperley, 2007). Kuten tässä tutkimuksessa, myös Atjosen (2014) tutkimuksessa opettajat kokivat toimiviksi arviointimenetelmiksi keskusteleminen oppilaiden kanssa, rohkaisevan ja tukevan palautteen sekä positiivisen oppilaan eduksi tehdyn arvioinnin.

Opettajat kokivat sen, että varmistetaan oppilaan olevan tietoinen tavoitteista edistävän oppimista. Opettajat totesivat, että tavoitteiden sanallistamista oppilaille tulisi tehdä vielä enemmän. Oppijoiden, jotka ymmärtävät oppimistavoitteet on todettu näkevän arvioinnin opettajan ja oppijan yhteiseksi tehtäväksi. Tavoitetietoiset oppijat ovat toivoneet rakentavaa palautetta ja aktiivista roolia oman oppimisensa kannalta. (Cowie, 2005.) Arviointikriteerien tietämisen on todettu vaikuttavan myönteisesti myös oppimistuloksiin (White & Frederiksen, 1998). Toisaalta myös liikaa asetettuihin tavoitteisiin jumiutuminen voi aiheuttaa oppijan kasvun kannalta tärkeiden tarpeiden ohittamista. Kasvu ja kehitys eivät ole yksiselitteisesti ennakoitavissa, joten joskus päätavoitteesta poikkeavasta saavutuksesta voi tärkeää saada positiivista palautetta (Atjonen ym., 2019; Atjonen, 2015.) Opettajat kertoivat myös monipuolisesti oppilailla teettämistään itse- ja vertaisarvioinneista. Niissä korostettiin positiivisen palautteen antoa, ja sitä kautta itse- ja vertaisarvioijana sekä palautteen vastaanottajana kehittymistä. Itse- ja vertaisarviointien on todettu lisäävän oppilaiden tietoisuutta arviointikriteereistä ja auttavan oman oppimisen hallintaa

(White & Frederiksen, 1998). Atjosen (2014) tutkimuksessa opettajat nimesivät itsearvioinnin taitojen tukemisen onnistuneeksi arviointikokemukseksi. Itse- ja vertaisarviointeja on pidetty liian vähän hyödynnettyinä siitä huolimatta, että niiden käytöstä on todettu olevan hyötyä. Vertaisarvioinnin hyödyksi on muun muassa todettu vertaisen kyky sanoittaa arviointihavaintoja auktoriteetteja paremmin. Kuten kaiken muunkin arvioinnin, myös itse- ja vertaisarvioinnin on tärkeää perustua tarkkoihin arviointikriteereihin (Atjonen ym., 2019, s. 39.)

Opettajat kokivat aikaisempien tutkimustulosten tapaan arvioinnin olevan tärkeää oppilaiden mielestä (Hopfenbeck & Kjærnsli, 2016). Todistuksiin voi liittyä myös vahvoja sosiaalisia palkkioita tai sanktioita, ja ne koetaan suorina viesteinä koulussa menestymisestä (Atjonen ym., 2019, s. 29). Tässäkin tutkimuksessa opettajat kokivat oppilaiden pitävän summatiivisia arviointeja formatiivista arviointia tärkeämpinä. Formatiiivisesta arvioinnista jää usein pienelle huomioille sen mahdollinen välinearvo summatiiviselle arvioinnille (Atjonen ym., 2019, s. 32; Vitikka & Kauppinen, 2017, s. 16). Osa opettajista huomioi tämän formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin yhteyden. Keskeisin esimerkki niiden yhdistämisestä oli yhden työparin käyttämä arviointi-excel. Formatiiivisen arvioinnin tietoja on todettu dokumentoitavan erittäin vähän (Atjonen ym., 2019, s. 128).

Opettajat kertoivat formatiiviseen yhteisarviointiin liittyen myös tukitoimista, joita he toteuttavat arviointitiedon perusteella. Aiemmissa yhteisopetusta tarkastelevissa tutkimuksissa tuen tarjoamisen on koettu helpottuvan. Tukea tarjotaan tehokkaammin, aikaisemmassa vaiheessa ja eriyttämisen arviointi on helpompaa, koska yhteisopetus tarjoaa enemmän havainnointiaikaa sekä aikaa yksittäisille oppilaille (Ahtiainen ym., 2011, s. 36-38; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7-10, 248; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 346.)

Summatiiviseen arviointiin liittyen opettajat kertoivat formatiivisen tapaan, missä asioissa tekevät yhteistyötä ja missä jakavat työtehtäviä keskenään. Summatiiviseen arviointiin liittyvät puheenvuorot tarkastelivat pääasiassa kokeita ja todistusarviointeja. Kaikki työtiimit suunnittelivat yhdessä arviointikriteerit ja heillä oli kokonaan tai lähes kokonaan yhteiset arviointimateriaalit. Selkeiden arviointikriteerien on koettu liittyvän onnistuneeseen, toimivaan ja yhdenvertaiseen arviointiin (Atjonen, 2014). Atjosen ja muiden tutkimuksessa (2019, s. 236) arviointikulttuurin keskeisimmiksi vahvuuksiksi nimettyjen joukossa oli arvioinnin yhteiset ja yhtenäiset periaatteet, sekä niitä tukevat käytänteet, kuten arviointikokemusten vaihtaminen, kollegiaalinen tuki ja monipuolinen sujuva arviointiyh-

teistyö. Tässäkin tutkielmassa näitä pidettiin selvästi tärkeinä, sillä kaikissa haastatte-
luissa tarkasteltiin yhtenäisiä periaatteita, kriteereitä sekä arviointimateriaaleja. Seuraa-
vassa luvussa tarkasteltavat yhteisarvioinnin hyödyt ja haasteet liittyivät sekä summatii-
viseen, että formatiiviseen yhteisarviointiin.

7 Yhteisarvioinnin hyötyjä ja haasteita

Tässä luvussa tarkastelen toisen tutkimuskysymyksen tuloksia: *Mitä hyötyjä ja haasteita yhteisarvioinnissa on?* Haastattelujen lopussa pyysin kaikkia haastateltavia nimeämään yhteisarvioinnista parhaita puolia sekä kehitystä vaativia seikkoja. Lisäksi opettajat nimesivät sekä yhteisarvioinnin hyötyjä että haasteita omasta aloitteestaan haastattelujen aikana. Tästä huolimatta nostin kysymyksen esille kaikkien haastattelujen lopuksi tavoitellen luontevaa yhteenvetoa haastattelulle. Lisäksi kysymyksen korostaminen tuntui perustellulta, sillä tämä vaikutti olevan haastateltaville mielekäs näkökulma aiheeseen. Tässä luvussa tarkastelen mitä hyötyjä ja haasteita opettajat nimesivät yhteisarvioinnissa olevan ja lopuksi vertailen tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin.

7.1 Yhteisarvioinnin hyötyjä

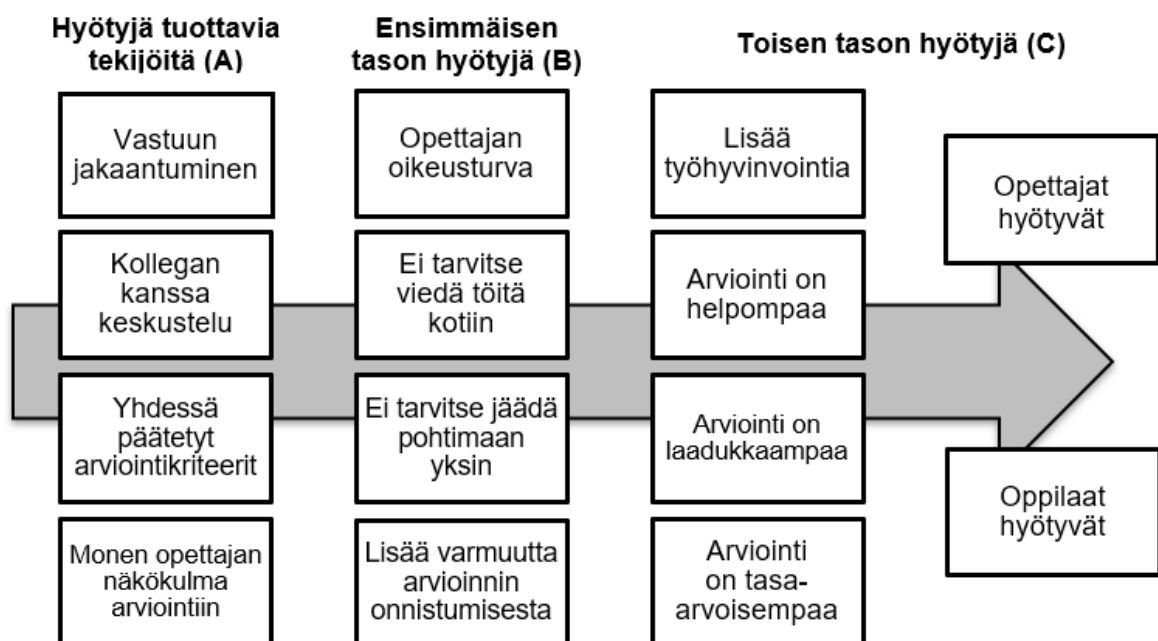
Yhteisarvioinnin hyötyjä nimettiin joissakin haastatteluissa enemmän kuin toisissa haastatteluissa. Osa haastatelluista opettajista oli oma-aloitteisia kertomaan yhteisarvioinnin tuomista hyödyistä työssään monisanaisesti ja kattavasti, osa kertoi niitä vain lyhytsanaisesti pyydettyä. (Kts. myös luku 5.4.4 Yhteenveto haastatteluista) Yhteisarvioinnin hyötyjä kysyessäni asettelin sanani esimerkiksi seuraavasti:

Joo, entäs sit sellanen niiku paras puoli, paras anti mitä yhteisarviointi on antanut? (H)

Analyysiyksiköitä ryhmittelemällä yksitoista (12) alakategoriaa, jotka liittyvät kolmeen kuvauskategoriaan. Yhteisarvioinnin hyötyjä esitellään kolmessa kuvauskategoriassa, jotka ovat (A) *hyötyjä tuottavia tekijöitä*, (B) *ensimmäisen tason hyötyjä* ja (C) *toisen tason hyötyjä*. Kuvauskategoriat järjestettiin hierarkkisesti, sillä aineistolle oli tyypillistä, että opettajien puheenvuorot edustivat usean eri alakategorian sisältöjä, eikä näitä voitu erottaa toisistaan. Alakategoriat edustavat myös puheenvuoroja, joissa opettajat tekevät samasta asiasta erilaisia johtopäätöksiä. Esimerkiksi opettaja 4 satoi puheessaan vastuun jakautumisen ja kollegan kanssa keskustelun ensisijaisesti työhyvinvointiin, kun taas opettaja 2 liitti nämä siihen, että arviointityö itsessään helpottuu. Alakategorioiden yhteys ja limittäisyys on pyritty havainnollistamaan mahdollisimman hyvin järjestämällä kategoriat aineistolähtöisesti syy-seuraussuhteiden perusteella hierarkkiseen järjestykseen.

Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä jotkut käsitykset ovat kehittyneempiä kuin toiset. Tällöin kuvauskategoriat järjestetään aineiston sisäisen logiikan mukaisesti. Hierarkkisessa järjestyksessä kategoriat ovat eri kehitystasolla toisiinsa nähden esimerkiksi jäsentyneisyyden, teoreettisuuden tai laaja-alaisuuden perusteella. Tässä tapauksessa kuvauskategoriat on järjestetty hierarkkiseen järjestykseen aineiston sisäisen logiikan perusteella, joka on tässä tapauksessa syy-seurausjärjestys. (Niikko, 2003, s. 38-39.)

Ensimmäinen kuvauskategoria (A) on hyötyjä tuottavia, konkreettisia toimia ja tekijöitä, toinen kuvauskategoria (B) on näistä seurausta olevia hyötyjä, konkreettisempia hyötyjä, jotka nimettiin ensimmäisen tason hyödyiksi. Ylin kuvauskategoria (C) edusti yhteisarvioinnin hyötyjä, jotka kytkeytyivät haastateltavien puheenvuoroissa kuvauskategorioiden A ja B sisältöihin. Katteoria nimettiin toisen tason hyödyiksi, sillä hyödyt olivat seurausta alemmista kategorioista ja luonteeltaan abstraktimpia. Opettajat tekivät puheissaan suoria ja epäsuoria merkitysketjuja, joiden perusteella kuvaskategoriajärjestys rakennettiin. Kolmannen kuvauskategorian alakategoriat ovat lisäksi luokiteltu hyötyjän mukaan, opettajien hyötyihin ja oppilaiden hyötyihin. Hyödyt esitellään tämän luvun alaluvuissa hyötyjän mukaan, ensin yhteisarvioinnin hyödyt opettajille ja sitten oppilaille. Kahden ensimmäisen kuvauskategorian alakategoriat voidaan nähdä syys- seuraus suhteen vuoksi myös kolmannen kuvauskategorian alakategorioiden alla. Kategorioiden hierarkkisuus perustuu syy-seuraus-suhteisiin, jotka olivat esimerkiksi seuraavia: Kun opettajat jakavat vastuun arvioinnista, tämä tuottaa heille oikeusturvaa. Tämä vastuunjaon ja oikeusturvan tuntemus parantaa puolestaan työhyvinvointia.



Kuvio 10. Yhteisarvioinnin hyötyjä.

Hyötyjä opettajille

Yhteisarvioinnin hyödyiksi opettajille nimettiin työhyvinvointi ja arviointityön helpottuminen. Osa opettajista nimesi nämä hyödyt suoraan, osa nimesi muita konkreettisempia hyötyjä, jotka tuottivat työhyvinvointia tai arvioinnin helpottumista. Nämä kuvauskategorian C hyötyjä tuottaneet yhteisarviointitoimet ja hyödyt lajiteltiin kuvauskategorioihin A ja C, mutta ne esitellään tässä luvussa kategorian C kautta.

Työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä mainittiin suoraan erityisesti kahdessa haastattelussa. Yksi opettajista mainitsi suoraan kokevansa kertomiensa asioiden vaikuttavan työssä jaksamiseen ja vähentävän stressiä. Kaikissa haastatteluissa opettajat toivat esiin tekijöitä, joiden on todettu lisäävän työhyvinvointia, joita yhteisarviointi oli tuonut heidän työhönsä, vaikkakaan he eivät ääneen liittäneet näitä seikkoja työhyvinvointiin.

Et mun ei tarvi tehdä kotona illalla tai viikonloppuna niitä jos mä en halua, et se helpottaa siinä huomattavasti, työssäjaksamiseen liittyvä asia (O4)

Opettajien puheenvuorot vastuun jakaantumisesta, kollegan kanssa keskustelusta, yhdessä päätetyistä arviointikriteereistä sekä monen opettajan näkökulmasta liitettiin samaan kuvauskategoriaan ja kategoria nimettiin muita hyötyjä tuottaviksi tekijöiksi. Nämä voidaan nähdä myös jo itsessään yhteisarvioinnin hyötyinä, mutta ne kaikki toimivat muiden hyötyjen aiheuttajia. Näiden kaikkien voidaan nähdä olevan työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavia tekijöitä.

Niin kyl me sit tuodaan esiin et kyllä mitä me oikeesti ollaan mieltä vaik jonkun oppilaan tilanteesta, me voidaan ihan suoraan puhua jos me ollaan, jos me ollaan eri mieltä jostain asiast ni me voidaan siitäki jutella. (O1)

Opettajat kertoivat yhteisarvioinnin hyödyiksi sen, että arviointia toteuttaessa yhdessä tulee yhdistettyä monen opettajan näkökulma. Opettaja 10 liitti näkökulmien jakamisen kollegoilta oppimiseen seuraavasti:

Ja joskus myös niiku erilaista näkökulmaa, ettei aina vaa jotenki suhaa sillä omalla tyylillä. (O10)

Opettajat kertoivat yhteisarvioinnin tuottavan tunnetta, että selusta on turvattu mahdollisia arviointia kyseenalaistavia huoltajia vastaan. Myös tämä voidaan nähdä työhyvinvointia tuottavana tekijänä. Oikeusturvan kokemus liitettiin puheenvuoroissa vastuun jakaantumiseen ja yhteisten arviointikriteerien päättämiseen.

Ja sitten se on tavallaan meidän turva myös, että siinä on kaks aikuista, toinen on vähän niikö todistajana. (O3)

Ja sama niiku ihan huoltajien suuntaa sama homma, että sitte kokevat sen rei-
luuden, koko luokkatason kanssa. (O9)

Kun arvioinnit tehdään yhdessä kollegan kanssa, keskustellen ja kooten erilaisia näkö-
kulmia yhteen, opettajat kokivat, että heillä oli varmempi olo arvioinnin onnistuneisuu-
desta. Opettajat nimesivät hyödyksi myös sen, ettei arvioinnin onnistumista tarvitse
jääda murehtimaan, tai töitä viedä kotiin. Esille nostettiin myös se, että arviointiin tuodaan
useiden näkökulmien lisäksi myös enemmän arviointitietoa, sillä havainnointiin luokassa
on enemmän aikaa.

Tai se että jos osaa aatella niiku että sul on että nää ois ny vaikka C:tä ja näin
niiku tota ja vähän mietityttää ni näist keskustellaan myös yhdessä koska [opet-
taja 3] ja [opettaja 4] tuntevat kummatkin oppilaat et et siinä on juuri se et sä
saat ehkä vahvistusta niille omille ajatuksille että ja toinen näkee jotakin tilanteita
(O5)

Ku sä pystyt heti välittömästi jakamaan sen asian jonkun kanssa niin se poistaa
sen et mun ei tarvi ite niiku muhia sen asian kanssa (O4)

No just se ettei niiku tarvi yksin miettiä et miten minä tämän nyt, näkisin (O9)
Saa vahvistusta toisilta. (O10)

Työhyvinvointiin ja siihen liittyvien hyötyjen lisäksi opettajat kertoivat arvioinnin olevan
helpompaa, kun sen tekee yhdessä. Arvioinnin helpottumiseen vaikuttivat samat tekijät
kuin työhyvinvointiinkin. Kaikki kategorian A hyötyjä tuottavat tekijät vaikuttivat arvioin-
tia helpottavasti. Erityisesti haastatteluun osallistuneet noviisiopettajat nostivat esiin, että
arviointiin oli mennyt aikaa paljon vähemmän, ja itse työ oli ollut paljon helpompaa kuin
he olivat odottaneet. Kokeneet opettajat nimesivät erityisesti ennen vaikeiden arvioita-
vien helpottuneen. Vaikeiksi arvioitaviksi nimettiin subjektiivisuutta vaativia arviointikoh-
teita, kuten vuorovaikutustaitojen arviointi. Näiden koettiin helpottuneen, kun kollegan
kanssa pystyy keskustelemaan ja vertailemaan onko kollegan kanssa asioista yhteinen
näkemys. Yhteistyön koettiin vähentävän subjektiivisuutta.

No vastuun jakaantuminen. meidän laitettiin noihin välitodistuksiin, äikät ja matikat
arvioidaan, nii pistettiin yhdessä ne perustelut sinne. (O2)

On enemmänkin semmosta työskentelytaitoa [niiden arviointia] ja opettajan ha-
vainnointiin perustuvaa, ni se et siin on toinen aikuinen myös havainnoimassa ja
tuomassa sen oman näkökulmansa siihen niin hyödyttää paljonkin. (O13)

Hyötyjä oppilaille

Opettajat nimesivät yhteisarvioinnin hyödyiksi myös oppilaiden etuja. Yhteisarvioinnin
todettiin olevan oppilaille eduksi, sillä monen opettajan yhteistyössä tekemä arviointi oli

heidän näkemyksensä mukaan tasa-arvoisempaa ja laadukkaampaa. Tämä näkökulma nostettiin esiin useasti. Opettajat kokivat oppilaiden olevan tasa-arvoisessa asemassa suhteessa rinnakkaisluokkiinsa, kun opetus ja arviointi toteutetaan yhteistyössä.

[oppilaiden] etu ja tasa-arvo, että saa sen samanlaisen arvioinnin. (O9)

niin oppilailla on mun mielestä todella hyvä, laadukas opetus kun sulla on mahdollisuus -- saada kahden [opettajan opetusta] (O1)

Tasa-arvoa ja laadukkuutta lisääviksi tekijöiksi nostettiin erityisesti yhteiset arviointikriteerit ja monen opettajan näkemyksien yhdistäminen.

7.2 Yhteisarvioinnin haasteita

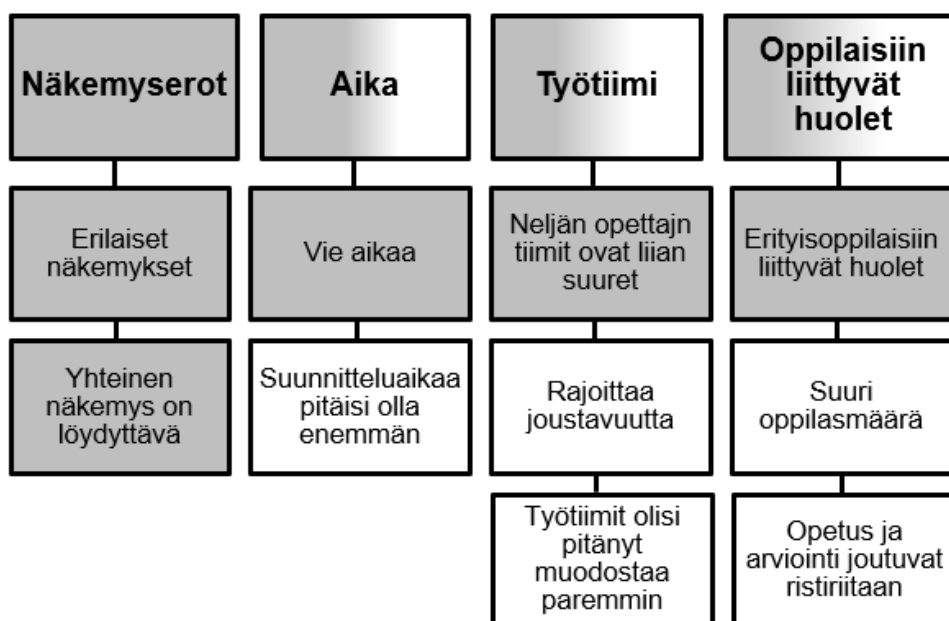
Kuten hyötyjä, myös haasteita opettajat nimesivät omasta aloitteestaan. Lisäksi niistä kysyttiin haastattelujen loppupuolella. Osassa haastatteluja haasteita nostettiin esille enemmän kuin toisissa (kts. luku 5.4.4. Yhteenvedo haastatteluista). Haastateltavat kertoivat sekä yhteisopettajuuteen yleisesti liittyviä, että nimenomaan yhdessä arviointiin liittyviä haasteita. Aineistoa analysoidessa tämä on huomioitu ja jokaisesta yhteisopettajuutta koskevaa haastetta tarkasteltiin siten, nähtiinkö haaste koskevan myös yhdessä arviointia. Useat haasteet, joita opettajat nimesivät puheessaan käsitellen yleisesti yhteisopettajuutta liittyvät myös yhdessä arviointiin, vaikka opettajat eivät olisi korostaneet haasteen vaikuttavan myös arviointityöhön.

Yhdessä haastattelussa haastateltavat huomasivat nostaneensa esiin ongelmiksi koettuja seikkoja, ja he kysyivät minulta, olisiko pitänyt mainita jotain positiivista. Tässä tapauksessa rohkaisin haastateltavia kertomaan rehellisesti juuri niitä seikkoja, jotka ovat heillä päällimmäisenä mielessä. Haastatteluissa kysymyksenasettelussa pyrkimyksenäni oli välttää tilanne, että haastateltavat jättäisivät kertomatta kokemiaan haasteita, koska kyseessä oli pari- tai ryhmähaastattelutilanne. Tarjosin kysymyksenasettelulla mahdollisuutta nimetä haasteita sitomatta niitä mahdolliseen herkkään kontekstiin. Näin on toki kysymyksenasettelusta huolimatta voinut käydä. Mikäli olisin halunnut selvittää erityisesti nimenomaan haasteita, joita opettajat ovat kohdanneet, olisi ollut todennäköisesti otollisempaa haastatella opettajia yksin, jotta heillä olisi ollut varmasti turvallista puhua kohtaamistaan haasteita, mikäli heillä työparien kanssa oli erilaisia mielipiteitä haasteista. Kysymyksenasetteluni oli esimerkiksi seuraavanlaista:

Onks teil viel jotain sellasta kehitettävää, sillai mikä tulis mieleen. Ehkä ei välttämättä siinä mitä te ite toteutate vaan ylipäättään siit et mitä se yhteisopettajuus

tuo sille arvioinnille, et tuokse jotain haasteita tai jotain sellasii et mihi pitäs paneutua eri tavalla? (H)

Yhteisarvointiin liittyviä haasteita on esitelty seuraavassa kuviossa (Kuvio 11). Aineistoa analysoidessa syntyi 10 alakategoriaa, joita ryhmittelemällä syntyi viisi (4) kuvauskategoriaa. Yhteisarvioinnin haasteita kuvaavat kuvauskategoriat *olivat näkemyseroihin, aikaan ja työtiimiin liittyviä haasteita sekä oppilaisiin liittyviä huolia*. Yhteisarvioinnin haasteisiin liittyvät alakategoriat luokiteltiin kuvauskategorioiden lisäksi vielä kahteen tarkentavaan yläkategoriaan; sisäisiin ja ulkoisiin haasteisiin. *Sisäisillä haasteilla* (kuviossa 11 harmaalla pohjalla) tarkoitetaan tässä tapauksessa haasteita, joihin opettajat kokivat voivansa vaikuttaa, joko ne kumoavasti tai lievittävästi. Sisäisiä haasteita olivat esimerkiksi yhteisarvioinnin viemä aika, mutta toisaalta opettajat kertoivat myös voineensa vaikuttaa ajankäyttöön. Opettajat kertoivat aluksi kuluneen paljon enemmän aikaa, kuin myöhemmin. *Ulkoisilla haasteilla* (kuviossa 11 valkoisella pohjalla) tarkoitetaan haasteita, joihin eivät kokeneet voivansa vaikuttaa. Tällaisia olivat esimerkiksi suunnittelu-aika, sillä opettajat nimesivät suunnitteluajan vähyyden haasteeksi, eivätkä voineet asiaan itse vaikuttaa.



Kuvio 11. Yhteisarvioinnin haasteita.

Aikaan liittyviä haasteita

Aikaan liittyviksi haasteiksi nimettiin ensinnäkin se, että yhteisarviointi vaatii paljon aikaa. Yhdessä arviointiin vaadittava aika liitettiin siihen, että arviointiasioista on kerättävä keskustella yhdessä kollegoiden kanssa. Opettajat nimesivät myös arvioinnin yhteissuunnittelun haasteena olevan ajankäytön ongelmat. Moni opettaja toivoi, että aikaa arvioinnin suunnitteluun olisi enemmän. Koulussa, jossa tutkimuksen aineisto kerättiin, oli hallinnollista tukea opettajien yhteissuunnittelua varten, mutta opettajat kokivat, ettei varattu suunnittelu-aika ollut riittävä:

Joka viikko ollaan kokoonnuttu puolitoista tuntia itseasiassa, meil on niinku puolen tunnin aika ja sitten tunnin aika, ja se on tarvittu melkeenpä kaikki. (O9)
Kyllä. melkeen olis toiselle mokomallekin tarvetta. (O11)

Yksi opettaja kertoi myös, että keskusteluajan puute johti arviointityön kasaantumiseen, millaista ongelmaa hänellä ei ollut ollut yksin työskennellessään.

Niin sit se jää vähän niiku ratkasematta, ja sitten me ei ehitä oikeen nähä ja sit on että voi vitsi, et täs ois niiku tää arviointi tehtävänä ja sitten mä huomaa, et mä oon niiku paljon jäljessä aikataulusta ku mitä mä yleensä oon. (O12)

Arviointi olisi opettajien mielestä monipuolisempaa, mikäli suunnittelu-aikaa olisi enemmän. Opettajat totesivat myös, että yhteinen suunnittelu-aika käytetään ensisijaisesti muuhun kuin arvioinnin suunnitteluun. Tästä kerrottiin koituneen ongelmia väli- ja päätösarviointien lähestyessä.

Ajankäytön ongelmat liittyivät myös siihen, että keskustelu-aikaa neljän opettajan välillä oli vaikea löytää, ja tällöin joustavuus arjessa kärsi. Opettajat, jotka opettivat tiiviimmin pareissa, eivät nimenneen ajankäytön olevan ongelma.

Mut sehän on se kolmijako suunnittelu-toteutus-arviointi, että se on tämmöstä tää työn hektisyys tekee sen et kysymys ei oo siitä etteikö me haluttais tehdä sitä (O5)

Toisaalta useampi opettaja, joka koki ajan olevan suuri haaste yhteisarvioinnille, koki myös, että kun aikaa käyttää se myös lopulta palkitsee. Opettajat mainitsivat esimerkiksi sen, että kun tiimi on käyttänyt paljon aikaa yhteisen arviointinäkömyksen muodostamiseen, ei jatkossa aikaa kuluisi enää niin paljoa. Ajankäyttöön liitettiin myös käsite uhrata, joka viittaa siihen, että aikaa on muutenkin vähän, mutta sitä on välttämätöntä panostaa tähän asiaan.

Näkemyseroihin liittyviä haasteita

Yhdessä arvioinnin haasteeksi koettiin näkemyserot, joita voi ilmetä kollegan kanssa arviointityötä tehdessä. Näkemyseroja tuotiin esille kahdesta hieman erilaisesta näkökulmasta. Ensinnäkin todettiin, että arvioitaessa voi tulla ilmi näkemyseroja, toinen opettaja saattaa olla tiukempi kuin toinen, ja jokaisella on oma henkilökohtainen näkemyksensä arvioinnista.

Se on ihan totta sitten nii että vaikka meillä on ne samat mittarit ni silti kaikilla on siitä se henkilökohtanen näkemys et mitä se tarkoittaa (O4)

Toisaalta arvioinnissa ilmeneviä näkemyseroja tuotiin esiin siltä kannalta, että yhteinen näkemys on löydettävä, että yhteisarviointi olisi ylipäättään mahdollista. Yhteiset näkemykset arvioinnista ovat siis yhteisarvioinnin välttämätön edellytys.

Ehkä se, että keskustelkaa yhdessä niistä miten arvioidaan, ja millon, et ois sellanen yhteneväinen linja kaikilla luokilla, et ehkä sitä hain takaa, ja kaikilla oppilailla, kaikilla opettajilla, et jotenki korostuu se et kun ollaan kaikki siinä samassa että ei voikaa tehdä ihan niiku välttämättä aina ite tekis vaan. (O13)

Yhteisen näkemyksen löytymisen välttämättömyys liitettiin puheenvuoroissa myös luokan arjen toimintaan. Yhteisellä näkemyksellä tarkoitettiin kollegan kanssa auki keskusteltuja arvioinnin arvoja, arviointitavoitteita, -kriteereitä, ja työtapoja, eli mitä, miten ja milloin arvioidaan.

Yhteisopetustiimiin liittyviä haasteita

Yhdeksi kuvauskategoriaksi nousi yhteisopetustiimiin liittyvät haasteet. Yhteisopetustiimiin liittyviä haasteita nimettiin joustavuuden rajoittumiseen, työtiimien muodostamiseen sekä yhdessä työskentelevien opettajien määrään liittyen. Opettajat nimesivät yhteisopetuksen rajoittavan joustavuutta työssään. Yhteisarviointiin joustavuuden rajoittuminen yhdistyy siten, että yhteisarvioinnin ehtona oli yhtenevä opetus, jotta arviointi voi olla yhteistä. Koettiin, että kun on sovittu kaikilla opetusryhmillä olevan jotain oppiainetta, täytyy tämä lunastaa tilanteesta riippumatta, jotta pysytään yhteisessä tahdissa.

Se että ei oo mitää joustavuutta oman luokan kanssa, et jos näkee et ne on levottomat et katotaan ny joku koulu-tv ja tehdäänki tässä kuvista vähän aikaa kun mul on vielä erityisoppilaita, et on hirveen niiku tiukkaa se et nyt on matikkaa ja käydään nää. (O6)

Yhdessä haastattelussa nostettiin esille, että opettajat eivät olleet tyytyväisiä siihen, miten työtiimit oli muodostettu. Opettajat nostivat esille seikan, että tiimit pitäisi olla tarkkaan harkittuja, jotta yhteistyö olisi toimivaa, ja näin ei ollut tapahtunut. Tämän kautta koettiin yhteistyön toimivuuteen tulevan lisähaasteita.

Ja tota niin ku meil viime keväänä kävi semmonen yks työpari kertomas niiku yhteisopettajuudesta sillä taval, ja sit se ykkösjuttu mitä ne sano on tavallaan. sen pitää, ensin puhuttiin niiku vaan parista, et sen parin kanssa sen homman pitää synkata, ja se on etukäteen niiku tarkkaan katottu et kuka on, vähän niiku tenniksen nelinpelissä tai jotain vastaavaa, et nyt ku meijät vaan heitetään sit sinne. neljä ja sit ku yks opettaja on viel pois sit on tavallaan viis opettajaa eikä siin oo tällast puolt katottu ollenkaan. (O7)

Kaikissa haastatteluissa käsiteltiin yhdessä työskentelevien opettajien määrää haasteena. Näkökulmaa käsiteltiin joko suorasti tai epäsuorasti. Opettajat olivat ratkaisseet ongelmaa eri tavoin. Yhdellä luokkatasolla opettajat olivat jakautuneet tekemään tiiviimin työparityöskentelyä. Tällöin isot suuntaviivat olivat yhteisiä.

-- Et toki me nyt ei jakseta ja ehditä kysyy kaikilta näiltä [luokkatason]opettajilta mut edes (O1)

Niin tosi paljon oppilaita et se on ehkä et jos kaks luokkaa pelkästään toimis yhdessä, ni sillon se oiski helpompi tehdä sen työparin kans ja vois vaikka kaikkii miettii yhdessä tai näin, mut sitten ku on neljä luokkaa niin sit siin on pakko jonkunnäköstä jakoa tehdä. (O13)

Tilalle toivottiin mahdollisesti kokoaikaista työparityöskentelyä, ja isosta tiimistä ja oppilasmäärästä johtuva pakollinen työjako, ja ryhmäjako koettiin haasteeksi.

Et se parityöskentely olis helpompaa, et sit ku meit on neljä, niin me ei jotenki ehitä nähä kaikkia neljää siinä käytävälläkään, et jos ois vaan se pari, niin sen kans olis aika helppo niiku sopia, et kun näkee sen, et joo tehään näin ja sit se menee se asia heti eteenpäin, mut nyt pitää nähä aika monta tyyppiä ja sit on jo viikko menny ennen ku on niiku kaikki nähny. (O12)

Liian suuri työtiimi nimettiin myös yhdeksi ajankäytön ongelmia lisääväksi tekijäksi. Kaikkien neljän opettajan kanssa keskustelu ja suunnitteluajan löytäminen nimettiin erityisen haastavaksi, ja tässäkin tapauksessa tilalle tarjottiin, että parina työskentely toimisi paremmin.

Oppilaisiin liittyviä huolia

Yhdeksi haasteiden kuvauskategoriaksi nousi oppilaisiin liittyvät huolet. Oppilaisiin liittyvät haasteet otsikointi olisi ollut harhaanjohtava, sillä oppilaista ei koettu syntyvän haasteita, vaan opettajat olivat enemmänkin huolissaan pystyvätkö toteuttamaan oikeudenmukaista ja laadukasta arviointia. Siksi kategoria nimettiin huoliksi. Opettajat olivat huolissaan siitä, aiheuttaako suuri oppilasmäärä sitä, että kaikkia oppilaita ei havainnoi ja huomioi riittävästi. Koettiin, että suurta oppilasryhmää on tästä syystä vaikeaa arvioida.

Näin isoa ryhmää on tosi vaikee arvioida. Et jos, jos meit olis edes niinku et vaik nelkyt, se olis jo huomattavasti niinku helpompaa. Et tää tuottaa kyl haasteita, kun huomaa joskus, että hei että tätä hiljasta me emme ole huomanneet pitkään aikaan. (O1)

Suuri oppilasmäärä koettiin myös olevan joillekin oppilaille raskasta. Yksi opettajista oli huolissaan erityisoppilaistaan. Hän koki, että erityisoppilaille suuri ryhmäkoko ja oppilaan omaa vastuuta korostava työskentely ovat erityisen raskaita.

Ja sit ehkä vaaditaan niiku erityisoppilailta aika paljon, just noi yllin projektit ja kaikki et sun pitää pärjätä, ja yrittää tehdä, ja toki on nyt niit tukilapsia joista saa parin. (O6)

Ja mä törmäsin ehkä siihen että mullahan on oikeesti niin heikkoja tässä ryhmässä – niin mä oikeesti jouduin antaa sen alimman arvosanan ja se herätti hämmästyä, että miten mä voin antaa niin huonon arvosanan, emmä voi antaa jos se lapsi ei tuota niin pysty. (O3)

Yksi opettaja kertoi haastavaksi myös tilanteen, jossa oppilaalle on annettava alin arvosana. Erityisen tuen oppilaiden arvioiminen yhteistyössä työtiimin kanssa johti myös keskusteluihin näkemyseroista kollegoiden kanssa. Tähän kategoriaan luokiteltiin myös seuraava analyysiyksikkö, jossa opettajat kertoivat opetuksen ja arvioinnin joutuvan ristiriitaan:

Nyt paras esimerkkihän siit oli et siinäkin kuitenkin esitettiin tätäkin et mun pitäis antaa omalle luokalleni ne uskonnon numerot, vaikka mä en ees opeta – (O7)
Ni vaikka sä et opeta uskontoo (O6)
--uskontoo, mä opetan vaan eeteetä *nauraen loppu* et tota niin hyvä [äänen-sävy] (O7)

Tämä luokiteltiin oppilaisiin liittyväksi huoleksi, siksi että kyse ristiriidan esiin nostamisessa oli huoli siitä, ettei arviointi ole oppilaille oikeudenmukaista, kattavaa ja laadukasta.

7.3 Yhteenvedo yhteisarvioinnin hyödyistä ja haasteista

Tämän tutkimuksen tulokset siitä, mitä haasteita ja hyötyjä opettajat nimesivät yhteisarvioinnissa olevan, ovat yhteneväisiä aikaisempien yhteisopetuksen haasteita ja hyötyjä tarkastelevien tutkimusten kanssa (mm. Ahtiainen ym., 2011, Rytivaara & Pulkkinen, 2015; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012). Yhteneväisyyksiä löytyi myös aiempiin arviointitutkimuksiin kuten Atjosen ynnä muiden (2019) ja Atjosen (2014) tutkimuksiin. Yhteisarvioinnin haasteet liittyivät ajankäyttöön, näkemyseroihin, työtimiin sekä oppilaita koskeviin huoliin. Yhteisarvioinnista hyötyivät sekä opettajat, että oppilaat. Yhteisarvioinnin kerrottiin helpottavan arviointityötä ja mahdollistavan työhyvinvoinnin paranemista.

Lisäksi yhteisarvioidessa arviointi koettiin laadukkaammaksi ja tasa-arvoisemmaksi. Yhteisopetuksesta on saatu samanlaisia tutkimustuloksia, jossa sen on koettu olevan laadukkaampaa kuin perinteisen opetuksen ja näin ollen oppilaiden etu (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383).

Yhteisarvioinnin haasteet ja hyödyt liittyivät toisiinsa monilta osin. Yhteisarvioinnin hyödyt olivat monelle haasteelle niitä lieventäviä tekijöitä. Keskeiseksi haasteeksi koetut ajankäyttöön liittyvät ongelmat koettiin monessa haastattelussa kuitenkin lopulta hyötyjä mahdollistavaksi tekijäksi. Suunnitteluajan vähäisyys on todettu useissa tutkimuksissa yhteisopetuksen suurimmaksi haasteeksi (esim. Ahtiainen ym., 2017, s. 11; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 22). Opettajat kertoivat runsaan ajankäytön palkitsevan myöhemmin. Yhdessä haastattelussa asiasta keskusteltiin seuraavasti:

Nii et se vaatii aikaa, mut se antaa myös paljon sellast varmuutta ja uusia ideoita, ja näkökulmia. (O10)
Kyl mä oon samaa mieltä, että justiin tarvii paljon aikaa, mut se on kyl hyödyksi myöhemmin sitten se ajan käyttö siinä. Et maksaa tavallaan itsensä takasin kuitenkin jossain vaiheessa. (O11)

Aiemmissa tutkimuksissa on opettajat ovat kokeneet erityisesti yhteisopettajuuden alussa kuluvan paljon aikaa suunnitteluun, ja tämän olevan opettajille raskasta. Tällöinkin todettiin, että suunnittelu helpottui alun jälkeen, ja käytetty aika koettiin olevan sen arvoista. (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 24.) Totuttua runsaampi ajankäyttö töissä kollegoiden kanssa suunnitellen ja toteuttaen arviointia mahdollisti myös sen hyödyn, ettei töitä tarvitse viedä kotiin. Toimivan yhteisopetuksen edellytys on hallinnollinen tuki suunnitteluajan löytämiseksi (Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 22). Tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat hallinnollista tukea ja viikoittaista suunnittelu-aikaa olevan, mutta sitä ei koettu riittäväksi. Atjosen ym., (2019, s. 5, 180) tutkimuksessa rehtorit kokivat arvioinnin yhteissuunnitteluun olevan riittävästi aikaa, mutta opettajat eivät olleet samaa mieltä. Opettajista puolet koki arvioinnin yhteissuunnittelu-aikaa olevan liian vähän. Sekä opettajat, että rehtorit kokivat arvioinnin suunnittelun kuitenkin tapahtuvan pääsääntöisesti yksin. (Atjonen ym., 2019, s. 5, 180.)

Blombergin (2003, s. 192-193) väitöstutkimuksessa noviisiopettajat kokivat, ettei opettajankoulutus anna riittävästi valmiuksia arvioinnin toteuttamiseen. Noviisiopettajat kokivat arvioinnin vaikeaksi ja epämiellyttäväksi sekä oman arviointityön onnistumisen vaikeaksi arvioida. Tähänkin tutkimukseen osallistui kaksi noviisiopettajaa, jotka kokivat samanlaisia huolia kuin Blombergin tutkimukseen osallistuneet. He kuitenkin nimesivät ennen

kaikkea monia yhteisarvioinnin hyötyjä, liittyen sekä työnhyvinvointiin, että arvioinnin helpottumiseen.

Opettajat nimesivät haasteeksi sen, että työtiimin kesken saattaa olla erilaisia näkemyksiä, ja yhteiseen näkemykseen on välttämätöntä päästä. Toisaalta opettajat nimesivät tämän saman seikan hyödyksi, sillä keskustelu kollegan kanssa, näkemysten jakaminen ja tuominen yhteen koettiin itsessään eduksi sekä arvioinnin laatua ja tasa-arvoa parantavaksi, että arviointityötä helpottavaksi seikaksi. Yhteisopetuksesta, jossa opettajat oppivat toisiltaan on koettu olevan etua koko opetusryhmälle (Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 347). Useiden näkökulmien tuomien hyötyjen lisäksi opettajat kokivat, että ylipäättään arviointitietoa, johon arviointi perustuu, saadaan enemmän, sillä havainnointiin luokassa on enemmän aikaa. Lisääntyneen havainnointiajan on nimetty mahdollistavan myös yhteisopetuksen hyötyjä (Rytivaara, Pulkkinen ja Takala, 2012, s. 346).

Opettajat kokivat haastavaksi suuren oppilasryhmän arvioinnin ja olivat huolissaan erityisoppilaisiin liittyen siitä, miten he sopeutuvat suuryhmään ja miten arvioida heitä yhteisopetuksen puitteissa. Toisaalta opettajat nimesivät yhteisarvioinnin parantavan arvioinnin tasa-arvoisuutta ja laadukkuutta oppilaille. Aiemmissa yhteisopetusta tarkastelevissa tutkimuksissa opettajien ja heikoimpien oppilaiden on todettu hyötyvän eniten (Saloviita, 2016, s. 168). Aiemmissa yhteisopetusta tarkastelevissa tutkimuksissa on todettu opettajien huolista aivan päinvastaista. Yhteisopetuksen eduksi on koettu perusopetuksen ja erityisopetuksen välisen kynnyksen pieneneminen, ja erityisoppilaiden pääsy osaksi samaa opetusta kuin muut oppilaat ja tähän sisältyvä syrjäytymisen ehkäisy. Lisäksi oppilaat ovat tunteneet olonsa turvallisemmaksi yhteisopetuksen ryhmissä. (Ahtiainen ym., 2011, s. 36-38; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7-10, 248) Yhteisopetuksen hyödyksi on todettu myös oppimistulosten sekä sosiaalisten suhteiden parantuminen erityisesti erityisoppilaille (Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 420-422). Toisaalta nämä tutkimukset tarkastelivat yhteisopetusta kokonaisuutena, ja opettajat nostivat esille huolia liittyen erityisoppilaiden arviointiin. Aiemmissa tutkimuksissa esiin noussut arvioinnin vaikeus (esim. Atjonen, 2014) nousi tässäkin tutkimuksessa esiin, mutta ennen kaikkea siitä näkökulmasta, että yhdessä arviointi on helpottanut vaikeiksi koettuja, kuten subjektiivista näkökulmaa vaativia arviointeja.

Opettajat nostivat tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta puhuttaessa tarkasteluun myös opetussuunnitelmalliset haasteet arvioinnin suhteen. Opettajat puhuivat yhteisten arviointikriteerien määrittelyyn liittyen tyytymättömyydestään siihen, millainen kaupungin opetussuunnitelmasta arvioinnin osalta. Opettajat toivoivat, että opetussuunnitelmassa

määriteltäisiin tarkasti arviointikriteerit kullekin arvosanalle. Näiden puuttuminen aiheutti heidän mielestään epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa eri luokkien ja erityisesti koulujen oppilaiden välille. Tämä huoli ilmaistiin useammassa haastattelussa.

Ja ollaan kyllä toivottu Vantaan tasosesti että ne vois antaa meille suoraan, ettei aina tarvi itse miettii, koska se tekee Vantaan eri oppilaita, ja luokkien oppilaita epätasa-arvoseen asemaan (O2)

Myös Atjosen ja muiden (2019, s. 4) tutkimuksessa selvisi, että perusopetuksen arviointikriteereihin toivottiin selkiyttämistä. Osa tutkimukseen osallistuneita toivoi arviointikriteerejä olevan enemmän. Näillä peräänkuulutettiin arvosanojen yhdenmukaisuutta, kuten tässäkin tutkielmassa. Tutkimuksessa löydettiin myös merkittäviä puutteita paikallisista opetussuunnitelmissa suhteessa arviointiratkaisuihin, joita perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään kirjattavan paikallisiin opetussuunnitelmiin. (Atjonen ym., 2019, s. 6.) Tässä tutkimuksessa opettajat nimesivät yhteisarvioinnin tarjoavan jonkinlaista ratkaisua tähän ongelmaan. Yhteisarviointi helpotti huolta, muttei kokonaan ratkaissut ongelmaa. Opettajat kokivat voivansa omalta osaltaan edistää tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta yhteisarvioinnin kautta, sillä yhteiset arviointikriteerit ja erityisesti tiiviimpi arjen arviointiyhteistyö varmisti, että heidän luokkiensa oppilaat saisivat tasarvoisen arvioinnin. Myös Atjosen (2014) tutkimuksessa arvioinnin oikeudenmukaisuus koettiin tärkeäksi. Sen koettiin auttavan, mutta myös vaikeuttavan arviointia (Atjonen, 2014). Tässä kuten Atjosen (2014) tutkimuksessa selkeät arviointikriteerit nousivat useasti esille ja ne liitettiin yhdenvertaiseen arviointiin. Muiden opettajien kanssa arviointikriteereistä keskusteleminen on todettu toimivaksi menetelmäksi arvioinnin oikeudenmukaisuutta lisäämään (Atjonen, 2014).

Opettajat kertoivat yhteisarvioinnin tuottavan oikeusturvan tunnetta. OAJ:n työolobarometrissä vuodelta 2017 kyselyyn vastanneista peruskouluissa työskentelevistä opettajista 31 prosenttia oli kokenut kuluneen vuoden aikana epäasiallista kohtelua ja/tai kiusaamisesta huoltajien taholta (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, s. 13). Myös Atjosen (2014) tutkimuksessa mahdolliset konfliktit huoltajien kanssa arviointiin liittyen herättivät huolta. Huoltajien asenteet voivat olla opettajalle kuormittava tekijä työssä (Seinä, 2009, s. 131). Näin ollen vastuun jakaminen kollegan kanssa, yhteiset arviointikriteerit ja näiden tuottama selustan turvaamisen tunne voi olla merkittävä työhyvinvointia tuottava tekijä. Yhteisarvioinnin hyödyiksi nimettiin monia hyötyjä, jotka aiemmissa tutkimuksissa yhteisopetuksen on koettu vaikuttavan työssä jaksamiseen positiivisesti (Ahtiainen ym., 2011, s. 36-38; Ahtiainen ym., 2017, s. 11, 21; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 7-10; Rytivaara, Pulkkinen & Takala, 2012, s. 347-348; Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012,

s. 382). Osa opettajista kertoi suoraan yhteisarvioinnin vähentävän stressiä ja lisäävän työhyvinvointia. Yhteisopetuksen on myös koettu parantaneen työhyvinvointia ja yhteisöllisyyden tuntua (Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 420-422). Yhteisöllisyys on tärkeä tekijä ihmisen hyvinvoinnille (Rauramo, 2012, s. 25). Yhteisöllisyys on välttämätöntä kouluissa. Yhteistyö mahdollistaa työssä kehittymistä ja näin ollen parantaa opettajan työssä jaksamista. (Luukkainen, 2004, s. 292.) Rauramon (2012, s. 123,145) mukaan omien vahvuuksien hyödyntämisen ja työssä kehittymisen mahdollisuudet ovat merkittäviä työhyvinvoinnin kannalta.

Kolmessa viidestä haastattelusta opettajat pitivät lopuksi yhteenvetäviä puheenvuoroja, joissa he suosittelivat tai nimesivät perusteluja sille, miksi yhteisarvioida ja -opettaa. Eri-tyisesti näissä haastatteluissa haasteet koettiin hyötyjen avulla selätettäväksi ja yhteisarvointi yksintyöskentelyä antoisammaksi.

Emmä sitä kyl ny ainakaan pois vaihtaisi, jos jostain pitää luopua, niin tää on kyl ihan hyvä asia (O9)

Mä suosittelen kaikille yhteisopetusta, kaikille vastavalmistuville! (O4)

8 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielman luotettavuutta lisääviä ja heikentäviä tekijöitä. Ensin punnitaan keskeisimpien käsitteiden valintoja ja käyttöä, sitten tutkielman tekoon – aikatauluun, aineistonkeruuseen ja analysointiin – liittyviä seikkoja.

Tämän tutkielman keskeiset käsitteet olivat arviointi, yhteisopetus ja yhteisarviointi. Käsitteen yhteisopetus valinta käsitteen samanaikaisopetus sijasta perustui kandidaatintutkielmaani, jossa tarkastelin käsitteiden eroja. Valinta oli onnistunut myös haastattelutilanteiden perusteella. Mikäli haastateltavat eivät olleet varmoja yhteisopetuksen määritelmästä, se tuotiin esille ja se keskusteltiin auki, mitä yhteisopetuksella tarkoitetaan. Yhteisopetus-käsitettä käyttäessä on tärkeää tiedostaa, että sen käytännön tulkinnat ovat moninaisia, kuten myös tämän tutkielman haastatteluihin osallistuneiden opettajien parissa. Tähän tutkielmaan kehitetty yhteisarviointi-käsite oli niin ikään onnistunut. Yhteisarviointi ymmärrettiin haastattelutilanteissa yksiselitteisesti tarkoittamaan yhteisopetuksessa tarkoitettavaa arviointityötä, vaikkakaan aiempaa tutkimustietoa tai muuta lähdeaineistoa ei juuri ole, jotka toimisivat käsitteen määrittelyn tukena. Aikaisempi vähäinen tutkimustieto voi heikentää tutkielman luotettavuutta. Tässä tutkielmassa vähäisen yhteisopetuksen arviointia tarkastelevan sekä ylipäättään yhteistyössä tehtävän arvioinnin tutkimustiedon vähyyteen liittyvät ongelmat ratkaistiin siten, että hyödynnettiin aiempaa tutkimustietoa sekä arvioinnista, että yhteisopetuksesta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää tarkastella omaa sitoutumistaan työhön sekä aikataulua (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 140-141). Kun pääsin tutkimushankkeeseen mukaan keväällä 2019, sain tutkielmani tekoon rahallista tukea tutkimushankkeen kautta kahden kuukauden ajalta. Tänä aikana tein tutkielmaa nopeassa tahdissa eteenpäin. Aineistonkeruuprosessi, metodien valinta ja alustava teoreettinen perehtyminen tehtiin tänä aikana. Tämän jälkeen jatkoin tutkielman tekoa vasta syksyllä. Pyrin näiden seikkojen läpinäkyvällä raportomisella tutkielman luotettavuuden lisäämiseen.

Aineistokeruuprosessin, sen mahdollisten ongelmien ja erityispiirteiden tarkastelu on niin ikään tärkeää luotettavuuden lisäämiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 140-141). Tässä tutkielmassa aineistonkeruun erityispiirteet ja samalla mahdollisia ongelmia tuottavat tekijät olivat haastattelujen järjestäminen ryhmähaastatteluina ja osana tutkimushanketta. Tutkimukseen osallistuvat tiedonantajat osallistuivat haastatteluihin siihen veloitettuna, sillä heidän työpaikkansa osallistui tutkimushankkeeseen. Ei voida siis täysin varmasti sanoa, osallistuivatko opettajat täysin vapaaehtoisesti haastatteluihin. Tämä saattoi olla

syynä siihen, että osalle haastatteluista varattiin luvussa 5.4.4. esitelty 30 minuutin ehdoton aikaikkuna. Olen tarkastellut kriittisesti myös mahdollista oman käyttäytymiseni muutosta näissä lyhyen aikaikkunan haastatteluissa. Koen toimineeni niissä haastatteluissa samoin kuin muissakin, tosin tiedostamattomasti eleissäni ja ilmeissäni on voinut olla hermostuneisuutta, joka on saattanut vaikuttaa haastattelutilanteeseen. Toisaalta vaikka haastatteluäänitteet näissä olivat vain noin 20 minuutin mittaisia, kaikki haastattelurungon keskeisimmät kohdat kerettiin käsitellä, vaikkakaan ei ehkä niin seikkaperäisesti kuin pidemmissä haastatteluissa. Ryhmähaastatteluja analysoidessa on tärkeää, ettei haastateltavien puheenvuoroja käsitellä yksittäin ja irrallisina tilanteesta (Pietilä, 2017, s. 126). Tähän kiinnitettiin erityistä huomiota aineistoa analysoidessa ja tutkimustuloksia raportoidessa. Koska tutkimuskohteena oli yhteisopetuksessa toteutettava arviointi, haastattelut pidettiin ryhmissä, jotta opettajat voisivat yhdessä kertoa yhteisestä työstään. Toisaalta ryhmähaastattelutilanne on voinut myös rajoittaa mahdollisuutta kertoa avoimesti tähän liittyvistä seikoista.

Luotettavuuden lisäämiseksi aineisto litteroitiin mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 185). Haastattelut ja litteroinnit toteutettiin huhtikuun 2019 aikana. Ensimmäisen haastattelun jälkeen ensimmäinen versio litteroinnista tehtiin jo ennen toista haastattelua. Tämä tutkielma pyrittiin toteuttamaan siten, että ennen haastattelujen aloittamista tehty teoreettinen perehtyminen olisi riittävää, mutta mahdollistaisi kuitenkin sen, etteivät ennakkokäsitykset ohjaisi haastattelutilannetta liikaa (Häkkinen, 1996, s. 48.) Omat ennakkokäsitykset pyrittiin sulkeistamaan vaikuttamasta tutkimuksen tekoon luotettavuutta heikentävästi, mutta huomionarvioista on, ettei niitä voida täysin poistaa (Niikko, 2003, s. 40-41). Ennakkoasetelma oli, että olin huomattavasti paremmin perehtynyt yhteisopetukseen kuin arviointiin. Tästä syystä yhteisopetuksen määritelmä oli tarkkarajainen ja selkeä tutkielman alusta asti. Luotettavuuden kannalta olisi voinut olla parempi olla ennakkoon perehtyneempi arviointiin sen monimutkaisen ja laajan käsitteistön vuoksi. Seurauksena tälle oli, että haastatteluaineistossa arvioinnin käsitteistön kirjo on laaja ja käsiteltävät aiheet moninaisia, ja vain keskeisimmät aineistossa nousevat käsitteet määritellään teoriaosassa. Toisaalta, tässä tutkielmassa selvitettiin opettajien käsityksiä yhteisarvioinnista, ja näin ollen oli perusteltua olla rajaamatta käsitteistöä tarkemmin, ja näin aidosti mahdollistaa opettajille itselleen merkityksellisten arvioinnin osa-alueiden tarkastelu.

Koska tutkimuskysymykset muuttivat muotoaan tutkielman teon edetessä, haastatteluissa oli materiaalia, jota käytettiin vain tutkimuksen kontekstin avaamiseen. Nämä pel-

kästään yhteisopetukseen keskittyneet osiot, jotka mukailivat alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaan tehtyä haastattelurunkoa, tarkasteltiin joka tapauksessa huolellisesti aineistoa analysoidessa ja niitä käytettiin siltä osin, kuin ne vastasivat tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää analyysiprosessin kuvaus riittävän tarkasti, jotta lukija voi arvioida tarkastella kriittisesti analyysin onnistuneisuutta. Luotettavuuden lisäämiseksi on esiteltävä teoreettiset lähtökohdat, tutkimusjoukko, tutkimustilanne, aineistonkeruu sekä analyysin vaiheet. (Ahonen, 1994, s. 130-131.) Luotettavuuden lisäämiseksi luvussa 5 esitellään myös tutkimuksen konteksti sekä haastattelutilanteet. Kirjoitin tutkimuksen toteutus-lukua aineistonkeruun ja analysoinnin lomassa, jotta varmistaisin luotettavuuden kannalta raportoivani tutkimusprosessin tarkasti. Huolellisesti tehty, loppuunviety analyysi lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Häkkinen, 1996, s. 45). Fenomenografiassa erityisen merkityksellistä on huolellinen kategorioiden viimeistely (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimustulosten luotettavuutta lisää se, että tuloksia esittelevä teksti sidotaan aineistositaatteihin. Riittävän laajat tekstiin sidotut sitaattit mahdollistavat sen, että lukija voi punnita tutkijan tekemiä tulkintoja. (Häkkinen, 1996, s. 45; Huusko & Paloniemi, 2006.)

Fenomenografisen tutkimuksen ongelmana on usein käsitysten epämääräisyys, joka johtuu usein käsitys-käsitteen epätarkasta määrittelystä. On tiedostettava, että vaikka tarkastelussa on yksi ilmiö, kokemus ilmiöstä on ihmisillä erilainen. (Häkkinen, 1996, s. 46-47.) Tässä tutkielmassa tämän ongelman ratkaisemiseksi pyrittiin määrittelemään käsitys selkeästi ja fenomenografiselle tutkimusraportille tyypillisesti arkikielisesti. Koko tutkielmantekoprosessin ajan keskiössä pidettiin se, että kiinnostuksen kohteena ovat opettajien arkisiin kokemuksiin perustuvat käsitykset, niiden laatu ja eroavaisuudet. Lisäksi keskeistä laadulliselle tutkimukselle on se, ettei pyrkimyksenä ole yleistettävyyys vaan tässä tutkielmassa selvitettiin ilmiötä tapauskohaisesti ja vertailtiin sitä aiempiin tutkimustuloksiin. (Niikko, 2003, s. 35.)

9 Pohdintaa

Tässä tutkielmassa selvitettiin avoimissa oppimisympäristöissä yhteisopetusta toteuttavien opettajien käsityksiä ja kokemuksia yhteisarvioinnista. Tutkimukseen haastateltiin 13 opettajaa, jotka opettivat 4-5 opettajan tiimeissä kolmea eri luokka-astetta. Eri tiimit toteuttivat yhteisopetusta ja näin ollen myös yhteisarviointia eri tavoin. Yhteisopetuskokemukset ja käsitykset vaikuttivat siihen millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla ilmeni yhteisarvioinnista. Ensimmäinen tutkimuskysymys oli *“Millaisia käsityksiä opettajilla on yhteisarvioinnista?”*. Opettajat kertoivat yhteisarvioinnista yhteistyössä ja työtehtäviä jakaen toteutettavana formatiivisena ja summatiivisena arviointina. Formatiivisesta arvioinnista puhuttiin enemmän kuin summatiivisesta. Huomattavampi ero näiden välillä oli kuitenkin se, että formatiivisesta arvioinnista kerrottiin monipuolisemmin. Summatiivisesta arvioinnista nostetut näkökulmat: kokeet, todistukset, yhteiset arviointikriteerit sekä yhteistyön ja työnjaon tavat tuotiin esiin kaikissa haastatteluissa. Toinen tutkimuskysymys oli *“Mitä hyötyjä ja haasteita yhteisarvioinnissa on?”*. Yhteisarvioinnista hyötyvät sekä opettajat, että oppilaat. Hyötyjä olivat työhyvinvoinnin lisääntyminen, arvioinnin helpottuminen sekä arvioinnin laadun ja tasa-arvoisuuden parantuminen. Yhteisarvioinnin haasteet liittyivät aikaan, työtyömiin ja erilaisiin näkemyksiin. Lisäksi opettajat ilmaisivat oppilaisiin liittyviä yhteisarviointihuolia. Hyödyt ja haasteet olivat monilta osin yhteydessä toisiinsa siten, että hyödyt toimivat haasteita lievittävinä tekijöinä. Tutkimustulokset olivat linjassa ennen kaikkea Atjosen ja muiden (2019) arviointitutkimuksen sekä aikaisempien yhteisopetustutkimusten (esim. Ahtiainen ym., 2011; Pulkkinen & Rytivaara, 2015) kanssa.

Ne opetustiimit, jotka vaikuttivat opettavan tiiviimmässä yhteistyössä, keskittyivät haastatteluissa enemmän hyötyihin kuin haasteisiin ja puhuivat lisäksi enemmän formatiivisesta arvioinnista kuin muut. Enemmän työtehtäviä jakavat tiimit taas nostivat haasteita herkemmin esille ja tarkastelivat haastatteluissa painottuneesti summatiivista arviointia. Formatiivisen arvioinnin keskeisyys enemmän yhdessä opettavissa tiimeissä on looginen. Formatiivinen arviointi on monilta osin havainnointia, ja tämän lisäksi arjen vuorovaikutustilanteita (esim. Atjonen ym., 2019). Kun opettajat hyödyntävät yhteisopetusta kokonaisvaltaisesti ja työskentelevät samassa tilassa yhteisten oppilaiden kanssa, aikaa yksittäisille oppilaille on koettu olevan enemmän ja lisäksi merkittäväksi hyötyjä tuottavaksi tekijäksi on nimetty paremman havainnoinnin mahdollistuminen usealla aikuisella luokassa (esim. Ahtiainen ym., 2011, s. 36-38). Nämä molemmat keskeisiä formatiivisen arvioinnin toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Mikäli opettajat jakautuvat usein eri tiloihin, saattaa formatiivisen yhteisarvioinnin toteuttaminen jäädä hyvin vähäiseksi. Todellisen

formatiivisen yhteisarvioinnin toteutuksessa myös mahdollistuu monet aiemmissa tutkimuksissa yhteisopetuksen hyödyiksi sekä tässä tutkimuksessa yhteisarvioinnin hyödyiksi nimetyt seikat. Voitaisiin siis tehdä johtopäätös, että tämän tutkimuksen määritelmän mukaan yhteisarvioinnista voidaan ylipäättään puhua, jos yhteisopetuksen määritelmä toteutuu, eikä siinä jäädä näennäiseen yhteistyöhön.

Toisaalta erityisesti summatiivisen yhteisarvioinnin työtapoja voitaisiin hyödyntää myös yhteisopetuksen ulkopuolella. Vaikka rinnakkaisten luokkien opettajat tekisivät vain arvioinnin suunnittelutyön yhdessä, voisivat monet tässä tutkimuksessa nimetyistä yhteisarvioinnin hyödyistä toteutua. Yhteiset arviointimateriaalit ja -kriteerit voisivat tuoda tasa-arvoa ja laadukkuutta arviointiin sekä oikeusturvan tunnetta opettajille ja varmuutta arvioinnin onnistumisesta. Arviointi voisi siis olla helpompaa ja työhyvinvointi voisi parantua, vaikka opettajat tekisivät yhteistyössä vain arvioinnin suunnittelun. Tutkimuksissa yhteisopetuksen esteiksi nimetyt yhteisopetukseen sopimattomat koulutilat (Saloviita, 2016, s. 167) sekä aikataululliset ongelmat (Ahtiainen ym., 2011, s. 38-39; Pulkkinen & Rytivaara, 2015, s. 22-23) eivät tällöin olisi yhteisen hyötymisen esteenä. Aikataululliset ongelmat eivät välttämättä poistuisi, mutta kun yhteistä aikaa tarvittaisiin vähemmän, voisi sitä olla helpompaa löytää riittävästi. Hallinnollinen tuki suunnitteluajan löytämiselle olisi tässäkin tilanteessa välttämätöntä (Ahtiainen ym., 2017, s. 11). Työtiimiin liittyvät haasteet, jotka ilmenivät myös tässä tutkimuksessa, olisi huomioitava, vaikka yhteisarviointia toteutettaisiin ilman muita yhteisopetuksen elementtejä. Työparien muodostus täytyisi olla vapaaehtoista ja kommunikaatio sujuvaa (Takala & Uusitalo-Malmivaara, 2012, s. 383).

Se, että yhteisopetus on tutkimuksissa koettu tavoittelemisen arvioiseksi, sekä hyötyjen olevan suurempia kuin haasteiden (Ahtiainen ym., 2011, s. 62; Thousand, Nevin & Villa, 2007, s. 426), perustelee yhteisarvioinnin käyttöä, mikäli yhteisopetus kokonaisuudessaan ei ole mahdollista. Myös tässä tutkimuksessa yhteisarvioinnin hyödyt koettiin haasteita merkittävämmiksi. Näiden johtopäätösten valossa voidaan sanoa, että olisi perusteltua tutkia lisää ja perusteellisemmin yhteisarviointia, sekä yhteisopetuksen parissa, että niiden, jotka toteuttavat vain arviointityön yhdessä.

Atjosen ym. (2019, s. 5) mukaan opettajien arviointitoimintaan vaikuttavat eniten vakiintuneet arviointikäytänteet. Tässäkin tutkimuksessa vaikutti siltä, että monilta osin arviointi mielletään yhä perinteisin menetelmin yksin toteutettavaksi toiminnaksi. Toisaalta Atjosen ym. (2019, s. 5) tutkimuksessa toiseksi eniten arviointitoimintaan vaikuttivat kollegiaaliset vuorovaikutus- ja keskustelukäytänteet. Atjosen (2014) tutkimuksessa opet-

tajat nostivat onnistuneita arviointikokemuksia tarkastellessaan esille onnistuneet kokemuksen arviointiyhteistyöstä. Arviointiyhteistyöhön kuului sekä yhteistyö vanhempien, että kollegoiden kanssa. Tosin vain muutamat opettajat tutkimuksessa kertoivat tehneensä arviointia yhdessä kollegan kanssa. Kokemukset siitä olivat kuitenkin hyviä. Toisaalta tutkimuksessa selvisi myös sekä vanhempien kanssa tehtävän että kollegoiden välisen arviointia koskevan vuorovaikutuksen lisääntyneen. Opettajien tulisi keskustella arvioinnista yhdessä sekä jakaa ja tarkastella arviointimenetelmiä enemmän sekä koulujen sisällä, että eri koulujen välillä, jotta arviointimenetelmät eivät jämAhtäisi, ja opettajat voisivat kehittyä. Kouluttautumista arvioinnin osalta tarvittaisiin niin ikään lisää (Atjonen ym. 2019).

Tutkimusnäyttöä arvioinnin yhteissuunnittelusta ja sen toimivuudesta on toistaiseksi saatu vain vähän (Atjonen, 2014). Kuten olen jo tässä luvussa nostanut esille, aiempien tutkimustulosten valossa tämän tutkimuksen tulokset osoittavat sen suuntaan, että yhteisarvioinnin tutkiminen olisi tärkeää. Jatkotutkimusten mahdollisuudet ovat moninaiset, arviointi itsessään sisältää niin monenlaisia elementtejä, että niitä voisi olla hedelmällisempää lähestyä tätä tutkimusta pienemmissä osissa. Kiinnostavaa olisi tarkastella esimerkiksi yhteisarvioinnin yhteyttä oppimistuloksiin tai selvittää syvällisemmin yhteisarvioinnin mahdollisia hyötyjä.

Opettajat nostivat haastatteluissa esiin huolta siitä, ettei arviointi ole tasa-arvoista eri luokkien tai varsinkaan koulujen oppilaille. Opettajat kokivat yhteisarvioinnin lievittävän tätä ongelmaa. Opetussuunnitelman arviointiluku uudistettiin myös siitä syystä, että kuntien arviointiperusteet eivät tukeneet yhdenvertaista arviointia (OPH, 2020a, s. 5). Perusopetuksen opetussuunnitelman arviointiluvun uudistuksessa (OHP, 2020b) ei oteta kantaa arvioinnin yhteissuunnitteluun juurikaan. Siitä todetaan kuitenkin, että *”opettajien yhteistyö kouluyhteisössä on välttämätöntä arvioinnin johdonmukaisuuden toteuttamiseksi”* (OPH, 2020b, s. 4) Lisäksi yksi arvioinnin yleisistä periaatteista on *”arviointi edellyttää avoimuutta, yhteistyötä ja osallisuutta.”* (OPH, 2020b, s. 4). Nämä jättävät kuitenkin paljon tulkinnanvaraa siitä, millaista yhteistyötä opettajien välillä tulisi olla. Yhteisarvioinnin tutkiminen jatkossa erityisesti arvioinnin tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden lisäämisen kannalta olisi mielekästä varsinkin juuri nyt, kun siinä on havaittu olevan puutteita, ja niitä on pyritty korjaamaan tutkimusten ja opetussuunnitelmauudistuksen avulla (OPH, 2020a, s. 3,5).

Lähteet

- Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.
- Aarnio, S. & Kilpimaa-Lipasti, N., (2016). Luokanopettajien kokemuksia yhdessä opettamisesta. Teoksessa S. Saloviita (toim.), *Samanaikaisopetus: tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. (45-56.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (113-160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. (2011). *Samanaikaisopetus on mahdollisuus: Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta*. Helsinki: Helsingin kaupunki.
- Ahtiainen, R., Kontinen, J., Malinen, O., Palmu, I., Pulkkinen, J., Rytivaara, A. & Saarenketo, T. (2017). *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). *"Että tietää missä on menossa" Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). https://karvi.fi/app/uploads/2019/04/KARVI_0719.pdf
- Atjonen, P. (2015). *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Tampere: Kirjokansi.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal* 25(2), 238-259.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, P. (2005). Arviointi opetuksen ja oppimisen tueksi. Teoksessa H. K. Lyytinen, & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista*. (143-152). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal* 16(2), 137-151.
- Englund, K. & Koivisto, J. (2014). *Innokylän oppimisverkostotoiminnan yhteisarviointi*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Tampere: Suomen yliopistopaino.

- Friend, M. & Cook, L. (2017). Co-teaching. Teoksessa M. Friend, & L. Cook, *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. (156-183). Boston: Pearson Education.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger C. (2010) Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Grönfors, M. (2007). Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola, E. Aarnos, J. Eskola, M. Grönfors, J. T. Hakala, H.L.T. Heikkinen, A. Niikko, E. Ropo, M. Saarela-Kinnunen, K. Siekkinen, L. Syrjälä, R. Valli, J. Vastamäki, M. Åhlberg. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hopfenbeck, T. & Kjærnsli, M. (2016). Students test motivation in PISA: the case of Norway. *The Curriculum Journal* 27(3), 406-422.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajan-koulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Luettu 20.2.2020 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58031/978-951-39-7440-4_v%c3%a4it%c3%b6s08062018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T., (2015). Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus* 46(1), 60-73.

- Luostarinen, A. (2019). Johdanto: Kohti laadukasta arviointia. Teoksessa A. Luostarinen, & J.H. Nieminen (toim.), *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Murawski, W.W. & Swanson, H.L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and special education*, 22(5), 258-267.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi*. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy
- Opetushallitus. (2020a). *Arviointi peruskouluissa yhdenmukaistuu – arviointiluvun muutoksilla parannetaan oppilaiden yhdenvertaisuutta Suomessa*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/median-taustatietopaketti-arvioinnista_0.pdf
- Opetushallitus. (2020b). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf
- Opetusministeriö. (2007). *Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuitioita ja selvityksiä 2007: 47*.
- Osborne, M. (2013). *Modern learning environments*. Core education white paper.
- Ouakrim-Soivio, N. (2015). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H. (2010). *Samanaikaisopetus - mahdollisuus vai mahdottomuus?* EriKa: erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto, 2010(1), 13-17. Luettu: 29.1.2020. https://taskuhanke.files.wordpress.com/2013/09/samanaikaisopetuksen_artikkeli_erika_1_2010.pdf
- Perusopetuslaki. 628/1998 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa A. L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. (2015). *Yhteisopetuksen käsikirja*. Luettu 12.12.2019 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rauramo, P. (2012). *Työnhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta*. 2.uudistettu painos. Helsinki: Edita.
- Ruusuvuori, J. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa A. L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. Verkkoaineisto.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa A. L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara A., Pulkkinen J. & Takala, M. (2012). Erityisopettajan työ: opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. (13. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Saloviita, T. (2016). *Samanaikaisopetus: Tuntisuunnitelmia ja työtapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2013). Samanaikaisopetus. Teoksessa T. Saloviita., *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. (120-128). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saloviita, T. (2009). Samanaikaisopetus – kaksi opettajaa samassa luokassa. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. (45-57). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seinä, S. (2009). Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa J. Helander (toim.), *Ammatillisen opettajan käsikirja*. (125-150). Hämeenlinna: Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Syvälähti, R., Rauhala, R. & Porkola, H. (toim.) (1977). *Samanaikaisopetus*. Helsinki: Klinikkaopetus ry.
- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (60-73). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2010). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. (58-71). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 373-390.
- Thousand, J.S., Nevin, A.I. & Villa, R.A. (2007). Collaborative teaching: Critique of the scientific evidence. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of special education*. (417- 428). London: Sage
- Toivola, M. (2019). *Käänteinen arviointi*. Helsinki: Edita.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. Uudistettu painos). Helsinki: Tammi.
- Vantaan kaupunki. (2016). *Vantaan suomenkielisen perusopetuksen opetussuunnitelmat*. Luettu 28.2.2020. Saatavilla: <http://vantaawiki.fi/pops/>
- Vedung, E. (2010). Four waves of evaluation diffusion. *Evaluation*. 16(3), 263-277.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Nevin, A. I. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vitikka, E. & Kauppinen, E., (2017). Oppimisen arvioinnin linjaukset perusopetuksessa. Teoksessa E. Kauppinen, & E. Vitikka. (toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. (9-19). Helsinki: Opetushallitus.

White, B. Y. & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling and metacognition: making science accessible for all students. *Cognition and Instruction* 16(1), 3-118.

Liitteet

LIITE 1. Haastattelurunko.

TAUSTATIEDOT

Nimi, luokka-aste, jota opettaa

Opetuskokemus?

- ylipäättään

- yhteisopettajuudesta (täällä & muualla)

Koulutustausta

YHTEISOPETUS

Kertoisitteko lyhyesti teidän yhteisopetusmallista (oon käynyt yhden päivän seuraamassa) / Miten teillä toteutetaan yhteisopetusta?

→ oppilasryhmästä? erkkä? muuta huomioitavaa?

→ muut kollegat, resurssiopet, erkkäopet, avustajat?

ARVIOINTI

Miten arviointi näyttäytyy arjessa?

Mikä on arvioinnin tärkein tehtävä?

ARVIOINTI YHTEISOPETUKSESSA

Miten teidän tiimissä toteutetaan arviointia?

Millainen arviointikulttuuri teidän tiimissä ja luokassa on?

Millaisia arviointikäytäntöjä / tapoja /menetelmiä teillä on käytössä?

Miten suunnittelette arviointia? Jaatteko vastuita, miten?

Käytännön kokemuksista esimerkkejä?

Arviointiperusteet?

Arviointi oppimisen tukena?


Miten arviointi näyttäytyy oppilaille?

KOONTI

Mainitkaa yhteisarvioinnin

- kehittämistä vaativaa haastetta

- parhaita puolia



Muista:
rohkaise haastattavia dialogiin!

LIITE 2. Haastattelutilanteen muistilista.

ENNEN HAASTATTELUA:

- Kiitokset !
- Nauhuri ja puhelin pöydälle, kerro äänityksestä
- Esittelen itseni ja opintotausta
- Tutkimuksen lähtökohta:
 - sain mahdollisuuden tehdä gradutyöni hankkeessa, ja tätä haastattelua käytetään siis graduni aineistona. Hankkeessa muuten määrällistä aineistoa, joten tämän tutkimuksen rooli olla laadullinen tuki muulle tutkimukselle. Haastattelen siis heidän koulun kaikki yhteisopettavat opet.

TIETOSUOJA

- Äänitteet siirretään laitteilta säilöön tietokoneelle ja varmuuskopio pilvipalveluun. Äänitteet tuhoetaan tutkielman valmistuttua.
- Äänitteitä ja litterointeja ei yhdistetä henkilötietoihin, käytössä koodaus esim. opettaja 1
 - Anonymiteetti → työssä puhutaan vantaalaisesta alakoulusta
- Aineistoa kokonaisena luen vain minä

HAASTATTELUSTA

- Kiinnostuksen kohteena arviointi yhteisopettajuudessa
- Vapaamuotoista kerrontaa omista kokemuksista ja näkemyksistä ilmiöön liittyen

ÄÄNITTÄMINEN

- sopiihan?
- selkeä puhe
- Voidaan keskeyttää milloin vain, mikäli siltä tuntuu

LOPUKSI:

- Katso käytiinkö kaikki teemat läpi
- Jäitkö haastateltaville kysyttävää?

HAASTATTELUN JÄLKEEN

- pidä heti haastattelun jälkeen päiväkirjaa
- litteroi mahdollisimman pian haastattelun jälkeen